



Universidade Federal de Rondônia
Núcleo de Ciências Humanas
Departamento de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar
Mestrado Profissional

A AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: PERSPECTIVAS PARA UMA
PRÁTICA AVALIATIVA MEDIADORA NO IFRO- CÂMPUS VILHENA

Trabalho de Conclusão Final de Curso: Dissertação

Claudia Aparecida Prates

Vilhena - RO

2015

Claudia Aparecida Prates

**A AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: PERSPECTIVAS PARA UMA
PRÁTICA AVALIATIVA MEDIADORA NO IFRO- CÂMPUS VILHENA**

Trabalho Final de Conclusão de Curso-
Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
Escolar - Mestrado Profissional da
Universidade Federal de Rondônia, como
requisito final para a obtenção do título de
Mestre em Educação Escolar, sob orientação
da Professora Dra. Maria Cândida Müller.

Vilhena - RO

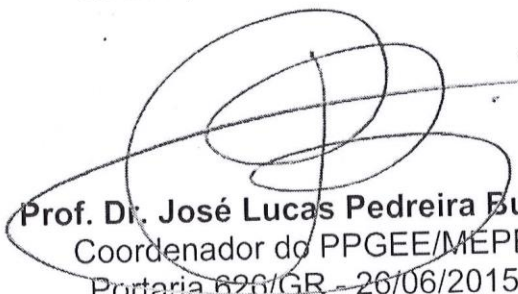
2015

CLAUDIA APARECIDA PRATES

**A AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO: PERSPECTIVAS PARA
UMA PRÁTICA AVALIATIVA MEDIADORA NO IFRO- CÂMPUS VILHENA**


Este Trabalho de Conclusão Final de Curso (Dissertação) foi julgado adequado e
aprovado para a obtenção do título de **Mestre em Educação Escolar pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Mestrado Profissional** - da
Universidade Federal de Rondônia.

Vilhena, 8 de outubro de 2015.



Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
Coordenador do PPGEE/MEPE
Portaria 626/GR - 26/06/2015

BANCA EXAMINADORA



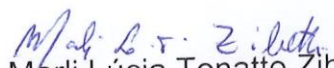
Profa. Dra. Filomena Maria de Arruda
Monteiro
Membro Externo
PPGE/UFMT



Profa. Dra. Maria Cândida Müller
Orientadora
PPGEE/MEPE/UNIR



Profa. Dra. Jussara Santos Pimenta
Membro Interno
PPGEE/MEPE/UNIR



Profa. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Membro Suplente
MAPSI /UNIR

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial àqueles que sempre me apoiaram incondicionalmente, que compartilharam das minhas alegrias e me incentivaram em todos os momentos: minha família.

À professora Doutora Maria Cândida Müller, minha orientadora, pelos momentos de aprendizado, por compartilhar seus saberes na orientação dessa pesquisa, meu carinho, respeito e admiração.

Aos meus colegas de Mestrado e companheiros de trabalho, em especial ao Ezequiel Ferreira pelos momentos em que compartilhamos ideias.

Aos professores do Mestrado Profissional em Educação pelas valiosas contribuições no meu aprendizado.

Aos professores do IFRO- Câmpus Vilhena que colaboraram para realização dessa pesquisa, meus sinceros agradecimentos.

“Os caminhos do conhecimento são como as redes de um pescador, com muitos nós: tramas conceituais, que se emaranham sem uma sequência ou linearidade que possa ser captada pelo simples olhar.”

(Jussara Hoffmann)

CLAUDIA APARECIDA PRATES. Porto Velho/RO. 2015. 134p. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2015.

RESUMO

O presente estudo buscou caracterizar a prática avaliativa dos docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação – IFRO, Câmpus Vilhena, a fim de analisar as concepções que dela suscitam e sua manifestação no ensino, por meio da formação de um grupo cooperativo, com o objetivo de construir coletivamente uma proposta de avaliação, que subsidie as práticas pedagógicas. Para realização dessa pesquisa foram analisadas as práticas avaliativas desenvolvidas por docentes dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO- Câmpus Vilhena e a partir do estudo de teóricos da área de avaliação de aprendizagem o grupo construiu uma proposta de avaliação contemplando a perspectiva de uma avaliação mediadora. A pesquisa teve um enfoque qualitativo/descritivo, e, como instrumento de coleta de dados foram utilizados questionários, observação indireta, diário das reuniões, materiais produzidos pelos docentes durante os encontros: textos, memoriais e entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados obtidos pelos diferentes instrumentais foi realizada a partir da literatura estudada. Essa pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a necessidade de mudanças diretamente relacionadas à organização curricular, e, conseqüentemente, na necessidade dos docentes repensarem suas práticas pedagógicas, resultando, dessa forma, na construção coletiva de uma proposta de avaliação mediadora.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Ensino Técnico. Prática Pedagógica.

CLAUDIA APARECIDA PRATES. Porto Velho/RO. 2015. 134p. (Mestrado Profissional em Educação Escolar) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - UNIR, Porto Velho, 2015.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the evaluation practice of teachers working in the Integrated Technical Education to High School at the Federal Institute of Education - IFRO, Campus Vilhena in order to analyze their conceptions and its manifestation in education, through a cooperative group, in order to build an evaluation proposal, which subsidize the pedagogical practices. For this investigation were analyzed assessment practices developed by teachers of the courses Integrated Technical High School to IFRO- Campus Vilhena and from the study of theoretical learning assessment area the group of teachers built an evaluation proposal contemplating the prospect of a mediator evaluation. The research had a qualitative / descriptive approach, and as a data collection instrument were used: questionnaires, indirect observation, daily meetings, materials produced by teachers during the meetings like texts, memorials and semi-structured interviews. The analysis of data obtained by different instruments was carried from the studied literature. This research allowed a reflection on the need for changes to curriculum organization, and therefore in need of teachers rethink their teaching practices, resulting thus in the collective construction of a proposed mediator evaluation.

Keywords: Evaluation of learning. Technical Education. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Rede Federal	p. 29
Figura 2: <i>Campi</i> que compõem o IFRO.....	p. 35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Vínculo com o IFRO e regime de trabalho.....	p.76
Quadro 2: Formação acadêmica.....	p.76
Quadro 3: Pós –graduação concluída.....	p.77
Quadro 4: Pós- graduação em andamento.....	p.77
Quadro 5: Área de formação inicial.....	p.78
Quadro 6: Professores com participação em projetos/eventos/cursos.....	p.79
Quadro 7: Número de eventos, projetos, cursos registrados no Lattes.....	p.79
Quadro 8: Síntese da Dinâmica desenvolvida no II Encontro.....	p.85

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAEd	Coordenação de Assistência ao Educando
CEFET	Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica
CIRETRAN	Circunscrição Regional de Trânsito
CNE	Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC	Formação Inicial e Continuada
IF	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço de Aprendizagem commercial
SENAI	Serviço de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNED	Unidade Descentralizada

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1	INTRODUÇÃO	14
2	LÓCUS DA PESQUISA.....	20
2.1	Um pouco da história da Educação Profissional	20
2.2	O IFRO no contexto dos Institutos Federais.....	31
2.2.1	<i>IFRO - Câmpus Vilhena</i>	<i>35</i>
2.2.2	<i>O Ensino Médio Integrado no IFRO</i>	<i>37</i>
3	TECENDO ALGUNS FIOS TEÓRICOS	41
3.1	Avaliação educacional	42
3.1.1	<i>A avaliação educacional no Brasil.....</i>	<i>42</i>
3.1.2	<i>Avaliação da aprendizagem: alguns conceitos.....</i>	<i>48</i>
3.1.3	<i>A avaliação da aprendizagem na perspectiva mediadora</i>	<i>55</i>
3.2	Formação docente: algumas reflexões	58
3.2.1	<i>Grupos Colaborativos: reconstruindo conceitos sobre formação continuada... </i>	<i>61</i>
4	CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	67
4.1	Os caminhos da pesquisa	67
4.2	As estratégias metodológicas.....	70
4.2.1	<i>Questionário.....</i>	<i>70</i>
4.2.2	<i>Memorial do Dia</i>	<i>71</i>
4.2.3	<i>Diário dos Encontros</i>	<i>71</i>
4.2.4	<i>Diário de Campo</i>	<i>72</i>
4.2.5	<i>Gravação em áudio dos encontros.....</i>	<i>73</i>
5	ANÁLISE DOS DADOS	75
5.1	O perfil dos docentes participantes da pesquisa	75
5.2	Grupo cooperativo: do planejamento/realização dos encontros à construção da proposta de avaliação mediadora	80
5.2.1	<i>Primeiro Encontro.....</i>	<i>81</i>
5.2.2	<i>Segundo Encontro.....</i>	<i>83</i>

5.2.3 Terceiro Encontro.....	86
5.2.4 Quarto Encontro.....	88
5.2.5 Quinto Encontro.....	89
5.2.6 Sexto Encontro.....	91
5.2.7 Sétimo Encontro.....	92
5.2.8 Oitavo Encontro.....	94
5.2.9 Último Encontro.....	95
5.3 Análise das entrevistas.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICES	
ANEXOS	

APRESENTAÇÃO

"Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto, ele está cá dentro
inquieto, vivo.
Ele está cá dentro
e não quer sair."

(Carlos Drummond de Andrade)

Os versos de Drummond traduzem o que sinto ao iniciar a escrita desta apresentação. Desde o momento em que iniciei este texto fiquei pensando sobre quais fatos de minha vida como profissional na área da educação eu poderia relatar e o que me despertou o desejo de pesquisar sobre a temática avaliação da aprendizagem. Assim como o poeta, estava diante de um impasse: as lembranças estavam avivadas, porque as busquei na memória, meus pensamentos emaranhavam-se nas diversas situações vivenciadas em diferentes espaços e tempos. Quando decidi o que escrever, silencieei-me. Não pela ausência de ideias e sentimentos com relação à escrita desta apresentação, mas justamente a efervescência de todos eles, me fez silenciar. E assim, consegui refletir sobre o passado e conceber o presente com o olhar da vivência e experiência.

Iniciei minha trajetória como profissional da educação em 1988, ano em que concluí o curso Magistério, na cidade de Ji-Paraná-RO, e comecei a ministrar aulas em uma escola particular, para uma turma de 3ª série, do 1º grau (hoje, Ensino Fundamental). No ano seguinte, prestei concurso público para professor. Durante seis anos fui professora alfabetizadora. Ingressei no curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar, em 1989, pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Em 1997, fiz novo concurso público, desta vez para supervisão escolar e comecei a atuar como Coordenadora Pedagógica da Rede Estadual de ensino de Rondônia, numa escola em Pimenta Bueno. Neste mesmo ano, também concluí a Especialização em Metodologia e Didática do Ensino Superior. Em 2010, prestei concurso público para o IFRO e hoje atuo como Supervisora Pedagógica no Instituto Federal de Educação – Câmpus Vilhena.

Desde que iniciei minha carreira, muito me inquietou os processos avaliativos instituídos nas escolas por onde trabalhei, e até mesmo minha experiência como aluna de um curso de formação de professores. Minha experiência

como supervisora pedagógica possibilitou-me vivenciar os inúmeros conflitos enfrentados pelos professores no processo de avaliação. Diante das indagações/inquietações acerca da complexidade da avaliação vivenciadas, senti-me motivada a realizar um estudo mais aprofundado acerca da avaliação da aprendizagem.

Assim, passei a dedicar uma parte do meu tempo às leituras relacionadas a essa temática e quanto mais lia, mais despertava em mim o desejo de compartilhar com os docentes as minhas inquietações. Foi então que propus a realização dessa pesquisa, que teve como objetivo a construção de uma proposta de avaliação mediadora para o Câmpus Vilhena, a partir das leituras e reflexões suscitadas na constituição de um grupo cooperativo.

Desta forma, o Mestrado Profissional em Educação Escolar, promovido pela Universidade Federal de Rondônia, por meio das orientações compartilhadas pelos docentes do Programa, as leituras realizadas, as disciplinas cursadas, oportunizaram-me realizar essa pesquisa sobre avaliação da aprendizagem, a qual resultou na construção de uma proposta para uma prática avaliativa numa perspectiva mediadora.

1 INTRODUÇÃO

“A avaliação é reconhecidamente um dos pontos privilegiados para estudar o processo de ensino-aprendizagem. Abordar o problema da avaliação supõe necessariamente questionar todos os problemas fundamentais da Pedagogia. Quanto mais se penetra no domínio da avaliação, mais consciência se adquire do caráter enciclopédico da ignorância e mais se põe em questão nossas certezas, ou seja, cada interrogação colocada leva a outras.”
Sacristán (1998, p.295)

Os avanços tecnológicos, a informatização e as novas características do processo produtivo, ocasionam transformações na sociedade, nas relações sociais e promovem questões, que além de afetar a escola refletem também, no trabalho docente e geram mudanças comportamentais nos indivíduos. Nesse processo, cabe aos professores, o papel de principal agente de transformação social, por isso é fundamental ter consciência da responsabilidade que representam no contexto histórico e social.

Assim, é necessário adequar o ensino às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa, aliando os avanços tecnológicos, o desenvolvimento e a construção de conhecimentos a uma prática coerente com as demandas sociais. Cabe à escola o desafio de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, que contribua para que o educando, inserido nesse panorama, possa desenvolver habilidades e competências para interagir no contexto complexo da sociedade da informação e do conhecimento.

As ações que envolvem o processo de ensino e aprendizagem transcendem à mera transmissão de informações, pois englobam formação continuada do professor, planejamento, práticas avaliativas e a compreensão da complexidade do processo educativo, especialmente no Ensino Médio, que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9.394/96, tem como finalidade a preparação do educando para continuar aprendendo, tendo em vista a sua adaptação com flexibilidade a novas condições de ocupação e/ou aperfeiçoamento posteriores. Neste sentido, é fundamental a implementação de uma proposta de

educação que possa efetivar a integração teoria e prática, em que os conteúdos sejam problematizados e integrados às situações - problema.

Neste contexto, o aprofundamento do estudo sobre a temática da avaliação da aprendizagem é imprescindível para que esta finalidade seja alcançada ao final do Ensino Médio.

Os docentes, como mediadores do processo ensino e aprendizagem, têm como responsabilidade utilizar instrumentais de avaliação que possibilitem a preparação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, em oposição à memorização, à fragmentação de conteúdos, sem significado para os educandos. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs destacam sobre o Ensino Médio "a formação geral [...], o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las, a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés de simples exercício de memorização" (BRASIL, 1997, p.14).

A temática da avaliação da aprendizagem constitui-se pauta das discussões no dia a dia nas instituições de ensino. Teóricos como Luckesi (2006), Hoffmann (2013), Sant'Anna (2009), Esteban (2004) e Moretto (2001), dentre outros, têm realizado estudos importantes sobre avaliação da aprendizagem. É fundamental uma investigação dos ideários subjacentes às práticas avaliativas para termos a consciência da dimensão do processo ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa foi concebida a partir da percepção sobre a dificuldade dos docentes do IFRO- Câmpus Vilhena em compreender o processo avaliativo em suas diferentes nuances, além do viés tradicional da avaliação quantitativa.

Nos Institutos Federais isto se reflete de forma geral com o elevado índice de evasão. Segundo dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, o índice de evasão nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio aumentou de 2,5% (2010) para 4% (2012). Especialmente no IFRO - Câmpus Vilhena, em que de acordo com dados estatísticos apresentados em reunião com equipe pedagógica (2013), constatou-se que houve um índice de 15%

de evasão e 25,9% de retenção, principalmente nas turmas dos 1ºs anos do Ensino Médio nos cursos técnicos integrados.

Esse estudo investigou as concepções de avaliação adotadas na referida instituição, com o objetivo de construir com os docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio uma proposta de avaliação de aprendizagem a partir da análise das concepções que orientam a prática pedagógica no IFRO e da perspectiva da avaliação mediadora, com o intuito de subsidiar as práticas pedagógicas e contribuir para minimizar o índice de evasão escolar no Câmpus.

Para atender este objetivo geral, foram determinados os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar a prática avaliativa dos professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação - IFRO, Câmpus Vilhena, destacando as finalidades que a norteiam e os instrumentais utilizados para operacionalizá-la; b) identificar estratégias utilizadas pelos professores no sentido de minimizar as dificuldades que se apresentam no exercício da prática avaliativa; c) constituir um grupo cooperativo para discussões e elaboração da proposta de avaliação mediadora; d) estudar as concepções de avaliação numa perspectiva de mediação; e) estabelecer relação entre a formação docente e as concepções de avaliação da aprendizagem; f) apresentar um plano de ação de prática avaliativa mediadora no Câmpus Vilhena.

Para que haja alguma mudança nas práticas avaliativas na escola, é fundamental a discussão dos docentes sobre suas concepções, crenças e valores permeados por uma reflexão baseada nos estudos teóricos sobre a temática. A avaliação da aprendizagem sempre se apresentou como uma das questões a exigir respostas em virtude de sua complexidade, pois como ressalta Luckesi, (2006, p. 99) "a prática da avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que estiver efetivamente interessado na aprendizagem do educando." É necessário que haja interesse com o processo de aprendizagem, para que os docentes possam também, avaliar suas práticas.

Ainda nesse sentido, a motivação para pesquisar sobre essa temática, partiu da experiência como supervisora pedagógica, que possibilitou vivenciar os inúmeros

conflitos enfrentados pelos professores no processo de avaliação, diante das indagações/inquietações acerca da complexidade desse processo, com isso, essa pesquisa procurou coletivamente construir como produto final uma proposta de prática avaliativa mediadora para o Câmpus Vilhena.

Esta dissertação é resultado da busca por respostas que atendessem aos objetivos delineados. Todo o processo aqui descrito, desde a constituição do grupo cooperativo, assim como as discussões acerca dos dados coletados e analisados visam, de alguma forma, contribuir para as discussões sobre a temática Avaliação da Aprendizagem.

Este trabalho está dividido em cinco seções. A primeira seção aborda o local da pesquisa, fundamentalmente o IFRO - Câmpus Vilhena, por meio de uma retrospectiva histórica, trazendo a fundamentação teórica acerca da História da Educação Profissional no Brasil, com base na legislação sobre a Educação Profissional e autores da área. A seção dá destaque ao cenário da rede federal de educação no Brasil e a implantação e expansão dos Institutos Federais, em especial, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, com aporte aos documentos oficiais do IFRO, como Plano de Desenvolvimento Institucional (IFRO, 2011), Regimento Geral (IFRO, 2011) Estatuto (IFRO, 2009) e outros. Também são abordados, aspectos sobre a implantação do Câmpus Vilhena, local de realização dessa pesquisa, apresentando a proposta do Ensino Médio Integrado, objeto desse estudo, bem como considerações acerca da proposta pedagógica do Câmpus, destinada a essa modalidade de ensino.

A segunda seção traz uma reflexão teórica sobre o processo de avaliação da aprendizagem, considerando pontos fundamentais para que os resultados da pesquisa desenvolvida possam ser melhor discutidos e compreendidos. Em princípio, é apresentado um breve histórico da avaliação educacional no Brasil, de acordo com autores como Saul (2008), Luckesi (2006) Libâneo (2006), enfatizando as quatro gerações da avaliação referendada por Firme (1994), a primeira é chamada de “mensuração”, a segunda “descrição”, a terceira é a do “julgamento de valor” e a quarta geração, chamada de “negociação”. Também apresenta alguns

conceitos sobre avaliação da aprendizagem, segundo Esteban (2005), Freitas (2012; 2013), Demo (2003), Moretto (2001), Sant'Anna (2009), entre outros. Essa seção dá destaque ao conceito de avaliação mediadora de Hoffmann (2011; 2012; 2013), uma vez que o objetivo desta pesquisa foi a construção de uma proposta de avaliação numa perspectiva mediadora.

A terceira seção aborda a temática da formação docente, e em especial, a proposta de formação de grupos colaborativos para formação docente. Nesta seção são consideradas as contribuições de Imbernón (2010), Mizukami (2013), Tardif (2002) entre outros. Essa seção também aborda a constituição de grupos cooperativos como estratégia de pesquisa, na concepção de Tripp (2003).

O percurso metodológico da pesquisa é apresentado na quarta e quinta seções, em que se justifica e fundamenta a abordagem adotada e descrevem-se os métodos e instrumentos utilizados no processo de desenvolvimento da pesquisa. Também é feita a caracterização dos participantes da pesquisa e como ocorreu o processo de coleta dos dados. Na quinta seção é feita a descrição e análise dos dados coletados, embasando-se a discussão no aporte teórico apresentado nas seções anteriores. São apresentadas as concepções sobre aprendizagem expressas nas entrevistas realizadas com os participantes, bem como a análise dos questionários e do material coletado durante os encontros realizados, através do *Memorial do Dia*, dos áudios gravados durante as reuniões, da transcrição das entrevistas, bem como relatos do *Diário de Campo*. Procurou-se estabelecer uma inter-relação entre as concepções de avaliação da aprendizagem, expressas no discurso dos professores, e suas propostas de práticas avaliativas presentes nos documentos analisados.

As considerações finais reafirmam os posicionamentos a respeito dos dados coletados e analisados, e apresenta a proposta de avaliação numa perspectiva mediadora, construída pelos docentes participantes do grupo cooperativo. Essa proposta imprime as concepções dos docentes acerca da avaliação da aprendizagem, após a participação no grupo cooperativo. O texto das considerações

finalis procura expressar as contribuições do trabalho e os possíveis desdobramentos provenientes dessa pesquisa.

2 LÓCUS DA PESQUISA

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.”
Paulo Freire (1996)

Para compreensão das mudanças no sistema de ensino brasileiro, é necessário destacar aspectos do contexto histórico do nosso país, Azevedo (2001) assinala que,

[...] apesar das diferentes tipificações históricas, o autoritarismo, o verticalismo, a exclusão, as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites são traços permanentes do Estado brasileiro (AZEVEDO, 2001, p. 144).

O quadro político que molda o Estado Brasileiro em cada período histórico é refletido na educação do país, por meio de discursos presentes nos documentos oficiais, como a legislação e as reformas implementadas.

Ao longo da história brasileira, a educação profissional foi destinada principalmente às classes populares, com o objetivo de promover a capacitação para o trabalho, diferenciando-se da educação dirigida às camadas sociais privilegiadas, que tinha um direcionamento propedêutico, marcada pelo academicismo e direcionada às classes dominantes.

Nessa perspectiva, essa seção apresenta a educação profissional, desde 1809 até a implantação dos Institutos Federais, apresentando informações sobre o Instituto Federal de Rondônia, em especial o Câmpus Vilhena, local em que foi realizada a pesquisa.

2.1 Um pouco da história da Educação Profissional

A educação profissional surge no Brasil, por volta do ano de 1809, quando são criados, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, os Colégios de Fábricas, logo após a suspensão da proibição de funcionamento das indústrias manufatureiras em terras brasileiras. De acordo com Aranha (2006), essas instituições eram destinadas a ensinar ofícios aos órfãos que chegavam ao Brasil com a comitiva real e aprendiam com artífices que também vieram de Portugal. O ensino não ocorria em escolas, mas nos próprios locais de trabalho, como cais, hospitais, arsenais militares e da marinha.

De acordo com o texto do Parecer CNE/CEB Nº 16/99, a partir da década de 40 do século XIX foram construídas várias instituições, eminentemente privadas, e sociedades civis para atender os menores abandonados, com o propósito de diminuir a criminalidade, dentre elas, as “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará. Essas instituições tinham propostas direcionadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação aos ofícios como a tipografia, a carpintaria, a sapataria, a tornearia, dentre outras.

Ainda de acordo com o Parecer citado, posteriormente, em 1816, era proposta a criação de uma “Escola de Belas Artes”, com o propósito de articular o ensino das ciências e do desenho para os ofícios mecânicos. Com o Decreto Imperial de 1854 foram criados estabelecimentos especiais para menores abandonados, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados às oficinas públicas e particulares, mediante contratos fiscalizados pelo Juizado de Órfãos.

Na segunda metade do século XIX foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886) (PARECER CNE/CEB Nº 16/99).

Nessa perspectiva, pode-se entender que a educação profissional no Brasil, nesse período histórico era revestida de uma visão assistencialista com o objetivo de

amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas satisfatórias.

Durante toda época do Brasil Império o ensino técnico era bastante incipiente. Segundo Aranha (2006), não havia interesse do governo pela educação popular e nem tampouco a formação técnica, pois eram privilegiadas as profissões liberais destinadas à minoria. O trabalho com ofícios era desprezado, considerado pela elite dominante como humilhante e inferior. De acordo com Aranha (2006):

Nossa tradição humanística, retórica e literária, distanciada da realidade concreta vivida, não valorizava a educação atenta aos problemas práticos e econômicos. Aliava-se a isso a mentalidade escravocrata, que desprezava o trabalho feito com as mãos, tendo-o como humilhante e inferior (ARANHA, 2006, p.228).

Dessa forma, a desvalorização dos ofícios estava associada à condição inferior de quem os exercia.

Nesse período o que havia basicamente era uma educação propedêutica, voltada para as classes dominantes. A educação tinha como objetivo ensinar às classes mais favorecidas as primeiras letras e também um ofício. Neste panorama de fundo assistencialista é que surge a educação profissional, com forte influência da ideologia europeia, que compreendia a escola como uma instituição a serviço da ordem e moral. O ensino propedêutico, de formação geral, era privilégio de um pequeno grupo, filhos das classes dirigentes que tinham o direito a um ensino voltado ao domínio propedêutico de conteúdos e ingresso para cursos superiores. O ensino técnico resumia-se à preparação para a vida laboral.

Por ter um percurso histórico construído sobre uma base assistencialista e de aprendizagem de técnicas laborais para formação de mão de obra, a educação profissional situa-se em um campo voltado ao ensino de um ofício aos filhos das classes trabalhadoras.

De acordo com o texto do Parecer CNE/CEB Nº 16/99, p.05, após a proclamação da República, em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Consolidado em uma política de base com incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola.

As primeiras décadas do século XIX trazem à tona a preocupação com a preparação de operários para o exercício profissional. Nesse cenário surge o ensino profissional que continuou mantendo sua característica assistencial durante o início do século XX.

Ainda de acordo com o referido Parecer 16 (1999), em 1909 foi criada então, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que teve seu início marcado com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo então Presidente da República, Nilo Peçanha, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais, que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs).

Essas escolas de Aprendizes e Artífices, de acordo com as Diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2010, p. 10), foram criadas para suprir a necessidade de prover as classes proletárias de meios que garantissem a sobrevivência dos “desfavorecidos da fortuna”, expressão contida no decreto nº 7.566, assinado por Nilo Peçanha no ato da criação dessas escolas. A qualificação de mão de obra e o controle social estavam associados aos objetivos dessas escolas, que atendiam especialmente os filhos das classes menos favorecidas, jovens em situação de risco social. Dessa forma, fica clara a política de cunho assistencialista presente na origem dessas instituições.

De acordo com o Histórico da Rede Federal, (BRASIL/MEC, 2009, p. 04) o Congresso Nacional sancionou o Projeto de Fidélis Reis, em 1927, que previa o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país. Foi um período de grande expansão do ensino industrial, impulsionada por uma política de criação de novas escolas industriais e introdução de novas especializações nas escolas existentes.

Esse mesmo documento relata que as décadas de 1930 e 1940, foram adotadas alternativas voltadas para a formação de trabalhadores. O curso primário, até 1932, vinha acompanhado das opções de curso rural e curso profissional com quatro anos de duração. Após esses quatro anos, o aluno poderia cursar alternativas de trajetória voltadas exclusivamente para a formação para o mundo do trabalho no nível ginasial, dentre elas, o normal, o técnico agrícola ou o técnico comercial. Tais

possibilidades de formação eram alimentadas pelas características de um período histórico em que as atividades secundárias e terciárias eram elementares e não davam acesso ao ensino superior.

Cabe destacar que, nesse período, as elites, após o ensino primário e secundário propedêutico, tinham a possibilidade de seguir sua trajetória de estudos no ensino superior optando por diferentes carreiras profissionais.

A Constituição Federal de 1937 foi a primeira a tratar especificamente de ensino técnico profissional e industrial, estabelecendo no seu artigo 129:

Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (C.F. 1937, art.129).

Assim, em 13 de janeiro de 1937, foi assinada a Lei 378 que transformava as Escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. De acordo com o Histórico da Rede Federal (MEC, 2009, p. 05), em 1941 vigoraram uma série de leis conhecidas como a “Reforma Capanema” que remodelou todo o ensino no país, e tinha como principais pontos: o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio; o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão; os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo Ensino Médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

Esse documento relata que as décadas de 1950 e 1960 foram marcadas por um crescimento da indústria automobilística, que surge como o grande ícone da consolidação da indústria nacional. No ano de 1959, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais. As instituições ganham autonomia didática e de gestão. Com isso,

intensifica a formação de técnicos, mão de obra indispensável diante da aceleração do processo de industrialização.

Esse processo de industrialização e modernização das relações de produção pressionou as camadas dirigentes para um posicionamento mais efetivo em relação à educação nacional. Com isso, acentuam-se a dualidade entre as formações intelectualizada e instrumental, uma vez que se ampliam os números de escolas e cursos voltados ao atendimento dos diversos ramos profissionais.

Nesse período, cabe ainda destacar a criação do Serviço de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e do Serviço de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946), sistema privado de educação profissional que, junto com as iniciativas públicas, visava atender as demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho organizado.

Após longo período de tramitação e debates, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira é promulgada em 1961 (Lei nº 4.024/1961), trazendo mudanças significativas para a educação profissional, embora ainda não superando a dualidade estrutural, na perspectiva da existência de duas modalidades distintas de ensino.

A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos ramos secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que se caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo. Pela primeira vez a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para fins de prosseguimento nos estudos (KUENZER, 2007, p. 29).

A Lei 4.024/61 é considerada a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e ensino propedêutico, pois a partir daí os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar o Ensino Superior. Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir (BRASIL/MEC, 2007).

Em 1971, sob a égide do governo militar, há uma profunda reforma da Educação Básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a qual se constituiu em uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileiro como sendo profissionalizante para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDB, nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou modificar toda a estrutura de ensino de 1º e 2º grau do ensino profissionalizante e do ensino técnico e instituiu todo o currículo do segundo grau em técnico-profissional. Sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres um novo padrão se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência, com o objetivo de conter a demanda crescente do ensino superior, que não encontrava vagas nas universidades, e de aumentar o número de profissionais habilitados para o mercado de trabalho. Nesse período, as Escolas Técnicas Federais aumentam expressivamente o número de matrículas e implantam novos cursos técnicos (MEC, 2007).

Com o desenvolvimento de novas tecnologias, agregadas à produção e à prestação de serviços, a década de 1980 foi marcada por um novo cenário econômico e produtivo, em que desencadearam profundas e polêmicas mudanças.

Entre essas mudanças, Oliveira (2001) destaca que no Brasil, no início da década de 1980, devido à ampliação do direito à educação, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5692/71, houve um crescimento desordenado da estrutura educacional no país, assinalada pelas incoerências do regime militar, combinando descentralização administrativa, com planejamento centralizado. Outro destaque deste período é a organização do sistema nacional de educação, que traz na sua gestão, o autoritarismo e verticalismo, interferindo significativamente na educação no país.

Com interesse premente do governo em colocar as discussões sobre educação como mecanismo propulsor para o exercício da cidadania e com discurso de implementar políticas públicas que resultassem em melhoria da qualidade de ensino, na década de 1980, a temática educação passou a ser o objetivo principal das preocupações políticas da época.

De acordo com Oliveira (2001) as propostas pedagógicas dessa época eram fortalecidas com a visão de cidadania como direito político de cada indivíduo e os programas do Governo tinham como fim ações voltadas para atender as regiões mais pobres do país. Neste contexto, as políticas do governo tinham uma forte predominância assistencialista.

Na década de 1990, há mudanças na legislação educacional que regulamenta o Ensino Profissionalizante, com objetivos claros de reduzir os gastos públicos e favorecer o ensino pela rede privada.

De acordo com o histórico da Rede Federal (BRASIL/MEC, 2009, p. 07) em 1994 a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais e as Escolas Agrotécnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, mediante decreto específico para cada instituição e em função de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, levando em conta as instalações físicas, os laboratórios e equipamentos adequados, as condições técnico-pedagógicas e administrativas, e os recursos humanos e financeiros necessários ao funcionamento de cada centro.

Em 20 de novembro de 1996 foi sancionada a Lei 9.394 considerada como a segunda LDB, que dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo reservado à Educação Básica, superando legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade.

O Decreto 2.208/1997 regulamenta a Educação Profissional e cria o Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP. Em meio a essas complexas e polêmicas transformações, retoma-se em 1999 o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica, iniciado em 1978. Os novos desafios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

De acordo com Concepções e Diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2010, p. 12) na segunda metade da década de 1990, o movimento das instituições

federais de Educação Profissional e Tecnológica também sinalizava mudanças, o objetivo era promover uma reforma curricular que não se limitasse à elaboração apenas de novos currículos técnicos, mas que se consolidasse uma nova pedagogia institucional.

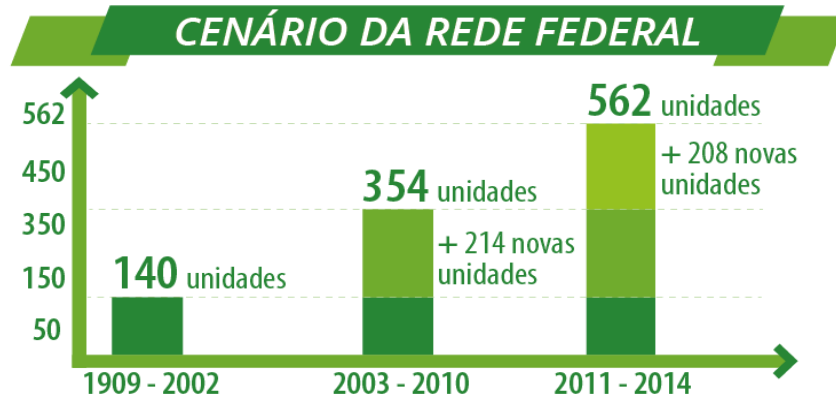
Na primeira década do século XXI, o governo federal institui algumas medidas na área educacional, com destaque para a retomada do investimento público nas instituições federais de ensino. Mas a despeito da implantação de novas escolas técnicas e universidades federais pelo Brasil, a ampliação do atendimento continua ocorrendo predominantemente na rede privada (BRASIL/MEC/ 2011).

Este período também é marcado pela profunda reformulação da Rede Federal. Além da implantação de novas unidades de ensino, a Lei 11.892/08 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, ao mesmo tempo em que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), muitos dos quais são o resultado da junção de Escolas Técnicas Federais pré-existent, que passam a integrar uma única autarquia. Apesar de manterem, por força desta Lei, a oferta de Ensino Técnico-Profissionalizante, estas novas instituições passam a concorrer com as universidades federais na oferta de Ensino Superior público e gratuito, com o diferencial de ofertar cursos superiores de licenciatura e cursos de bacharelado e de tecnologia em áreas consideradas estratégicas, do ponto de vista econômico, potencializando o surgimento da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para atender a essa demanda, essas instituições buscam diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta.

Hoje, a Rede Federal está presente em todo o território nacional e presta um serviço à nação, ao dar continuidade à sua missão de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

A figura abaixo mostra a expansão da Rede Federal de 1909 a 2014:

Figura 1. Rede Federal



Fonte: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Pode-se observar pela figura acima que a Rede Federal está vivenciando a maior expansão de sua história. De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2010, o Ministério da Educação entregou à população as 214 previstas no plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. Além disso, outras escolas foram federalizadas.

O Ministério da Educação investiu mais de R\$ 3,3 bilhões entre os anos de 2011 e 2014, na expansão da Educação Profissional. Segundo dados do MEC, 2014, são 38 (trinta e oito) Institutos Federais presentes em todos estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio integrado, cursos superiores de tecnologia e licenciaturas. Das 208 novas unidades previstas para o período, todas entraram em funcionamento, totalizando 562 escolas em atividade.

A Rede Federal ainda é formada por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, mas também oferecem Educação Profissional em todos os níveis. São dois CEFETs, 25 escolas vinculadas a Universidades e uma Universidade Tecnológica.

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, no início, compreendida como uma política voltada para as classes desprovidas, hoje

se configura como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas.

Na Rede Federal de educação profissional técnica e tecnológica, as políticas públicas atuais de educação surgem de ações fomentadas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação, BRASIL (2007) e parecem apontar para um entendimento de educação e cidadania pautado na pretensão de superar a dicotomia histórica entre ensino propedêutico e técnico. Essa dicotomia tem acompanhado a história da Educação Básica no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional - LDB (Lei nº. 9394/96) apontava perspectivas de uma formação integrada para a educação profissional, na qual o ensino técnico não se encontrava independente de uma educação geral e humanística. Ao descrever as modalidades de ensino, especificamente ao tratar da educação profissional, a LDB apontava para uma articulação com o ensino regular, pautando-se numa proposta de integração entre educação, trabalho, ciência e tecnologia.

Entretanto, a implementação do Decreto nº 2.208/97, no intuito de regulamentar os artigos 39 a 41 da LDB, trouxe a obrigatoriedade de se romper o ensino técnico de uma formação propedêutica, reforçando a dualidade histórica na educação profissional, baseada na concepção de que a educação técnica era destinada às camadas menos favorecidas da sociedade. De acordo com Frigotto (2012), a promulgação deste Decreto suscitou insatisfação dos educadores progressistas, que o compreendiam como um retrocesso na educação profissional, bem como um instrumento arbitrário e autoritário.

Porém, a partir do Decreto n. 5.154/2004, ocorreram mudanças na educação, pois este decreto traz em seu bojo a proposta de formação integrada, rompendo com a obrigatoriedade de se distinguir o ensino técnico do ensino propedêutico.

De acordo com Frigotto (2012), a perspectiva de uma formação integrada pauta-se numa centralidade na dimensão humana, compreendendo o ser humano

em sua condição histórica, que se relaciona com o meio e com os demais sujeitos, intervindo, transformando, e sendo transformado a partir das dinâmicas sociais.

Essa concepção de formação integrada é essencial na educação profissional, pois se contrapõe à supervalorização do domínio das técnicas dos processos produtivos e concebe o sujeito como um ser multidimensional, preparado para assumir uma postura crítica perante a sociedade, exercendo efetivamente sua cidadania e não apenas um sujeito instrumentalizado para atender às exigências do mercado de trabalho.

O Decreto 5.154/04 resgata a possibilidade de integração do Ensino Médio à Educação Profissional, buscando imprimir uma identidade mais concreta à etapa final da Educação Básica e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFs buscam estabelecer essa integração, por meio da articulação entre Educação Básica e profissional. A subseção seguinte tratará dos Institutos Federais, em especial do Instituto Federal de Rondônia – IFRO.

2.2 O IFRO no contexto dos Institutos Federais

O Governo Federal, através do Ministério da Educação, criou um modelo institucional absolutamente inovador em termos de proposta político-pedagógica: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país (PACHECO, 2011).

Os Institutos Federais oferecem cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o Ensino Médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

De acordo com as Diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2010, p.18) a criação dos Institutos Federais é uma estratégia de ação política e de transformação social. De acordo com estas Diretrizes, a intenção é superar a visão

de instituição escolar como mero aparelho ideológico do estado, reproduzidor dos valores da classe dominante, e refletir em seu interior os interesses contraditórios de uma sociedade de classes.

Ainda de acordo com este documento, o modelo dos Institutos Federais surge como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científico. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades.

Essa estrutura multicampi e a abrangência das ações dos Institutos Federais asseguram, de acordo com Pacheco (2011), o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e indicando possíveis soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável.

Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos ofertados em cada unidade são definidos por meio de audiência pública e de escuta às representações da sociedade. Articulado com outras políticas sociais, os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção de caminhos que visam o desenvolvimento local e regional e apresentam uma proposta de agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho.

Os Institutos Federais oferecem, de acordo com as Diretrizes da Educação Profissional (BRASIL, 2010) uma formação contextualizada, com base em conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de melhores condições de vida. Dessa forma, procura romper as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, sendo esse um dos objetivos basilares dos Institutos Federais.

Ainda de acordo com essas diretrizes, a base pedagógica é baseada no pensamento analítico, recusando o conhecimento exclusivamente enciclopédico, busca uma formação profissional mais abrangente e flexível, com ênfase na compreensão do mundo do trabalho, com profissionalizar-se mais amplo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação - MEC, foi criado pela Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que reorganizou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs, transformando-os em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia distribuídos em todo o território nacional.

O IFRO surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia (à época em processo de implantação, tendo Unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena) com a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional, (IFRO, 2009, p. 11) os marcos históricos do Instituto Federal de Rondônia, são:

- 1993:** criação da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste e das Escolas Técnicas Federais de Porto Velho e Rolim de Moura por meio da Lei 8.670, de 30/6/1993. Apenas a Escola Agrotécnica foi implantada;
- 2007:** criação da Escola Técnica Federal de Rondônia por meio da Lei 11.534, de 25/10/2007, com unidades em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena;
- 2008:** criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), por meio da Lei 11.892, de 29/12/2008, que integrou em uma única instituição a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste.
- 2009:** início das aulas e dos processos de expansão da rede do IFRO.

Em conformidade com o artigo 4º do Estatuto do IFRO (2011, p.12) O IFRO tem por finalidades e características:

- Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- Desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- Promover a integração e a verticalização da Educação Básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; orientar sua oferta

formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

- Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- Desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- Realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- Promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

De acordo com o artigo 5º do mesmo documento, o IFRO tem os seguintes objetivos:

- Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;
- Realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e ministrar em nível de educação superior.

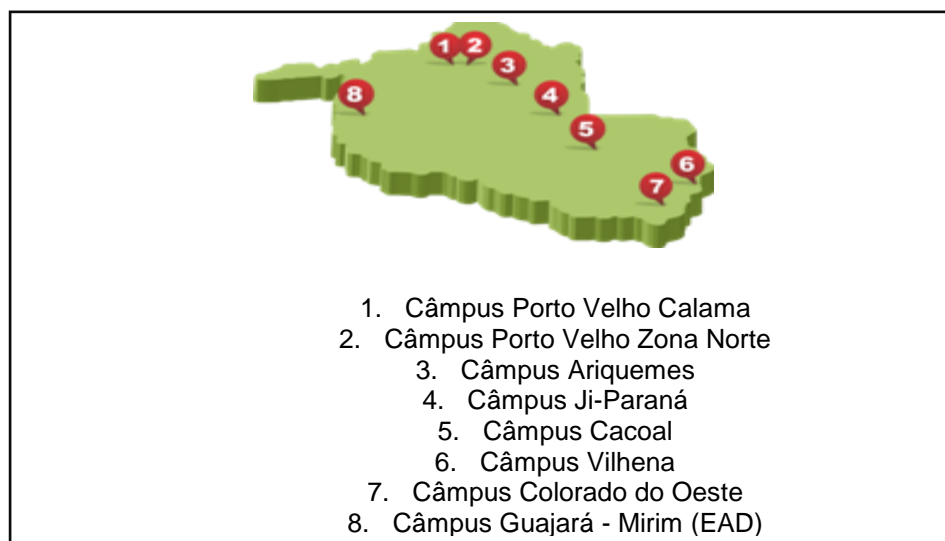
O Instituto Federal de Rondônia desenvolve um contingente de ações e serviços, entre eles, educação profissional de nível médio, curso superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, cursos de extensão e formação inicial e continuada; participa de programas

governamentais de formação e garante a certificação de conhecimentos pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (IFRO, Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados, 2014).

Na busca de inovações tecnológicas e difusão de conhecimentos científicos, o IFRO promove pesquisa básica e aplicada, desenvolve atividades de extensão em conformidade com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica em articulação com o mundo do trabalho e segmentos sociais (IFRO, Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados, 2014).

De acordo com Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, (2014, p.7), o Instituto Federal de Rondônia, tem investido na ampliação de seus *Campi* e de sua rede. Hoje, apresenta-se com configuração conforme mostra a figura abaixo:

Figura 2. *Campi* que compõem o IFRO



Fonte: Pesquisadora, adaptação de www.ifro.edu.br

2.2.1 IFRO - Câmpus Vilhena

A história do IFRO- Câmpus Vilhena é recente. Primeiramente, foi instituído como Unidade Descentralizada (UNED) da Escola Técnica Federal de Rondônia, criada pela Lei 11.534, de 25 de outubro de 2007. Em 20 de junho de 2008, foi

realizada a primeira Audiência Pública sobre a implantação da UNED Vilhena, para consulta à comunidade sobre os cursos a serem ofertados, de acordo com as orientações do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (BRASIL, 2008, Parecer CNE/CEB Nº11/2008).

Na segunda Audiência Pública realizada em 1º de outubro de 2008 foi apresentado o resultado da pesquisa realizada pela Comissão Especial para levantamento de dados socioeconômicos da região e nesse encontro, de acordo com a ata nº 08/2008 do Cerimonial de abertura da referida audiência, a comunidade optou pelos cursos técnicos em Informática, Eletromecânica e Edificações, com oferta a partir de 2010. Nesta solenidade, de acordo com os registros da mencionada ata, foi doada a área de 7,5 hectares, situada às margens da BR 174, km 3, para a construção da UNED.

Em 29 de dezembro de 2008, com a criação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, que surgiu a partir da integração entre a Escola Técnica Federal de Rondônia e a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, a UNED Vilhena passou a ser denominada Câmpus Vilhena.

A primeira Direção-Geral *Pro Tempore* do Câmpus Vilhena foi nomeada em 20 de fevereiro de 2009, por meio da Portaria de nº 3/2009, emitida pelo Instituto Federal do Amazonas, órgão responsável inicialmente pela implantação do IFRO. No dia 22 de maio do mesmo ano, após assinatura do Termo de Cooperação Técnica, firmado entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e a prefeitura Municipal de Vilhena, Rondônia, nº 09/2009 e de acordo com plano de trabalho elaborado pelo IFRO, 2009, deu-se início à construção do Câmpus.

A solenidade que marcou o início da construção dessa instituição foi realizada no auditório da Circunscrição Regional de Trânsito (CIRETRAN), em Vilhena, nesta cerimônia foram apresentados à sociedade vilhenense a maquete eletrônica da estrutura do prédio que seria construída e os cursos a serem ofertados.

O Câmpus Vilhena iniciou suas atividades pedagógicas em 30 de agosto de 2010, ofertando os cursos, eleitos pela comunidade, na modalidade subsequente ao

Ensino Médio. Em 29 de dezembro de 2010, foi inaugurado oficialmente, em Brasília, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Em 2011 os mesmos cursos passaram a ser oferecidos também na modalidade integrada ao Ensino Médio.

Atualmente, o Câmpus oferece também cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC, pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, em diversas áreas, como Auxiliar Financeiro, Inglês Básico, Auxiliar de Recursos Humanos, Auxiliar de Contabilidade, Libras Básico, ente outros, em consonância com o Catálogo Nacional dos Cursos FIC, (BRASIL, 2014). O Câmpus oferece o curso de Licenciatura em Matemática, cursos de pós-graduação *Latu Sensu* na área de Gestão Ambiental e também vários cursos na modalidade a distância, em parceria com o Instituto Federal do Paraná, como o curso de Técnico em Finanças, Técnico em Eventos, entre outros. Além disso, também desenvolve projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

2.2.2 O Ensino Médio Integrado no IFRO

Todo processo de desenvolvimento do campo da educação no Brasil sofre influência do contexto histórico. Para uma melhor compreensão das mudanças ocorridas no âmbito educacional no Brasil, principalmente relacionada à educação profissional, é necessário compreender que as dificuldades em se adotar o Ensino Médio Integrado, está relacionada à dicotomia entre o ensino propedêutico e ensino Técnico e seus reflexos na política educacional atual, construídos ao longo dos anos.

O percurso histórico de implementação do Ensino Médio Integrado desencadeou um rompimento do dualismo na educação brasileira, pois foi responsável pela separação entre formação propedêutica e ensino profissional (FRIGOTTO, 2012).

De acordo com Frigotto (2012) compreender o currículo nesta perspectiva integrada é um grande desafio, pois pressupõe uma concepção de formação que

ultrapassa a instrumentalização para o mercado de trabalho ou vai além da transmissão de conteúdos. O currículo nesta perspectiva fundamenta-se nas ligações existentes entre os diferentes campos do conhecimento.

A integração curricular pressupõe que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja estabelecida ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005). Portanto, a integração sugere um trabalho interdisciplinar, levando em conta a totalidade histórico-dialética, as relações entre parte e todo. Dessa forma, as disciplinas são meios para compreender e analisar a realidade e propor soluções, ainda que parciais, sobre os problemas que dela surgem.

Na educação profissional, de acordo com Frigotto (2012), especificamente em se tratando do Ensino Médio, a integração curricular trouxe uma série de embates políticos, reforçados pela imposição de instrumentos reguladores que ora preconizavam a separação entre a educação humanística e educação profissional, ora apontavam para uma intrínseca relação entre ambas.

O currículo integrado surge em um momento de crise vivenciada pela Educação Básica, especialmente no Ensino Médio, seja pela escassez de vagas oferecidas nas escolas públicas, seja pela falta de identidade a esta etapa de ensino. Segundo Ramos (2005), a proposta do currículo integrado pressupõe a construção de uma base curricular unitária, em que estejam inseridos o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, em que haja mediação entre ciência e produção, e que a pesquisa seja concebida como princípio educativo.

Além disso, é imprescindível a articulação e a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos com o mundo do trabalho, que exige a adoção da pesquisa e da interdisciplinaridade como princípios educativos. Nessa concepção, os conteúdos passam a ser adotados como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem em pressupostos a partir dos quais novos conhecimentos podem ser construídos no processo de investigação e compreensão da realidade, uma vez que a produção da existência humana é mediada pelo trabalho.

De acordo com os autores citados, a complexidade de integração entre o currículo do Ensino Médio e a Educação Profissional demanda a superação do olhar fragmentado da educação com relação à compreensão de currículo, exige uma flexibilização das estruturas curriculares, de forma que os saberes das diversas áreas do conhecimento se inter-relacionem. Para efetivação de um currículo Integrado é necessário compreender a finalidade do Ensino Médio Integrado à educação profissional. Essa integração exige a revisão de objetivos e métodos pedagógicos, possibilitar o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura (FRIGOTTO, 2012).

A nova organização educacional exige também a revisão de paradigmas e conceitos, implica um intenso diálogo entre teoria e prática, escola e mundo do trabalho. De acordo com Sacristán (2000) a integração, nesse tipo de currículo, não consiste na mera sobreposição de disciplinas, distribuídas em uma matriz curricular, nem tampouco constitui a adição de um ano de estudo profissionalizante, acrescidos ao Ensino Médio.

Essa integração se constitui considerando os eixos do trabalho, da ciência e da cultura relacionando-os aos conhecimentos gerais, em um processo contínuo de construção do conhecimento voltado para formação, reformulação e problematização de suas relações (SACRISTÁN, 2000).

A construção do currículo deve estar vinculada ao desenvolvimento de uma nova prática, voltada para uma intencionalidade pedagógica, de forma a favorecer um currículo que seja significativo para os alunos (RAMOS, 2005).

No Câmpus Vilhena, ainda não há um Projeto Pedagógico único, o que se tem são projetos pedagógicos que caracterizam cada curso ofertado na instituição. No que diz respeito ao Ensino Médio Integrado no Câmpus, há 3 (três) projetos pedagógicos: um caracterizando o perfil do curso técnico em Edificações, bem como sua estrutura curricular, objetivos, perfil do egresso. Os cursos Técnicos em Eletromecânica e Informática seguem a mesma estrutura. O que difere entre os três projetos é a matriz curricular do núcleo profissionalizante. No que se refere ao

núcleo comum a matriz curricular se apresenta com os mesmos componentes curriculares (IFRO, Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos, 2014).

Com relação aos conteúdos apresentados nas ementas dos cursos técnicos, percebe-se que não há uma integração entre os conteúdos do núcleo comum e profissionalizante. Com base nas discussões suscitadas no grupo cooperativo do Câmpus, faz-se necessário uma reformulação curricular, isso fica claro na fala de um participante quando diz “A reforma curricular é urgente” (MEMORIAL DO DIA, 24 de novembro de 2014).

3 TECENDO ALGUNS FIOS TEÓRICOS

“A avaliação escolar é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Ela tem um papel altamente significativo na educação, tanto que nos arriscamos a dizer que a avaliação é a alma do processo educacional.”
Sant’Anna, (1995, p. 7)

A temática avaliação da aprendizagem constitui-se pauta das discussões no dia a dia das instituições de ensino. Muitos estudiosos do assunto têm realizado pesquisas nesta área, entre eles Hoffmann (2011; 2012; 2013) Luckesi (2006), Esteban (2004), Firme (1994), Freitas (1997), entre outros.

Considerando as ideias desses autores, observa-se que a discussão sobre a avaliação da aprendizagem vem ganhando destaque e esses estudos mostram o contexto em que predominavam críticas ao caráter excludente e seletivo das práticas avaliativas. A avaliação é apontada como “vilã”, responsável pelas taxas de evasão e repetência, pois grande parte dos estudantes que ingressavam na escola, devido às consecutivas reprovações, acabava abandonando-a sem ao menos concluir os anos iniciais. Isso fica claro quando Hoffmann (2011) destaca:

A história nos mostra que a sociedade e a escola prezam por demais a reprovação e que vem cultuando essa prática como garantia de manutenção de “uma escola de qualidade”. [...] com a finalidade explícita de aprovar/reprovar, essa prática passou a ser exercida no sentido de classificar entre capazes e incapazes, comparar diferenças, estabelecer padrões homogêneos de sucesso e fracasso, para poder excluir, obstaculizar processos de aprendizagem, manter na escola apenas os melhores (HOFFMANN, 2011, p.59).

Como forma de superar a prática avaliativa excludente, seletiva e autoritária, surgiram propostas que levavam em consideração a qualidade do aprendizado e, contribuíssem para o acesso e permanência dos alunos na escola.

As referências que existem a respeito da temática avaliação, mesmo sendo produzidas no início da década de 1980 ou 1990, as contribuições não diferem das publicadas no início do século XXI, para isso, basta analisar as obras que abordam avaliação da aprendizagem, e até mesmo a prática avaliativa adotada nas escolas,

que segundo Luckesi (2006), muitas dessas práticas ainda se fundamentam em provas, exames, prevalecendo sua função classificatória. Mesmo as referências mais atuais sobre os estudos que abordam sobre a temática são baseados nos autores clássicos da avaliação.

Nesse sentido, pesquisar sobre avaliação implica necessariamente pesquisar sobre o sistema educacional, já que a avaliação é parte integrante de todo o processo educativo, e, portanto, não deve ser vista de forma isolada, mas dentro de um contexto histórico.

Desta forma, repensar o ato de avaliar imprime a necessidade de repensar o processo e as políticas educacionais. Entende-se que a avaliação insere-se na totalidade da educação e, assim, não pode ser analisada e nem praticada separada do processo educacional. Enquanto não houver mudanças significativas na educação, não podemos esperar melhores resultados no que se referem às práticas avaliativas, porque essas também são práticas educacionais (BIAZZI, 2006).

Esta seção abordará alguns aspectos históricos que marcaram a avaliação no sistema educacional brasileiro, destacando a ideia de Firme (1994) sobre as quatro gerações de avaliação.

3.1 Avaliação educacional

3.1.1 A avaliação educacional no Brasil

Com objetivo de sistematizar o desenvolvimento histórico da avaliação educacional, pode-se fazer uma síntese do que foi o desenvolvimento histórico da avaliação no século XX, tomando como base os estudos de Firme (1994) que divide, para um melhor entendimento, o processo histórico da avaliação em quatro gerações: a primeira é chamada de “mensuração”, em que há destaque para as medidas e testes. A segunda é a da “descrição”, com ênfase nos resultados com relação aos objetivos. A terceira é a do “julgamento de valor”, em que corresponde ao avaliador o papel de juiz. E enfim, a quarta geração, chamada de “negociação”,

em que os parâmetros e decisões são determinados e definidos por um processo negociado e interativo com os atores envolvidos na avaliação.

A primeira geração, segundo Firme (1994), marca as décadas de 20 e 30, do século XX, com o predomínio da ideia de que a avaliação estava única e exclusivamente associada à mensuração: não se distinguia a avaliação de medida; estudiosos e professores centravam seus esforços na elaboração de testes e instrumentos para a verificação do rendimento escolar; o papel do avaliador era eminentemente técnico; e os testes eram decisivos para a classificação dos alunos.

Para melhor elucidar a primeira geração, denominada de “mensuração”, é necessário uma retrospectiva, pois o contexto histórico em que está inserida a história da avaliação do século XX e XXI se mistura com a nossa própria colonização, pois segundo Luckesi (2012) a avaliação como sinônimo de provas e exames é uma herança trazida ao Brasil pelos Jesuítas, a partir de 1549 até 1759.

Essa prática avaliativa, centrada em provas e exames, tinha como foco a mensuração. Tal ensino era caracterizado por sua postura tradicional com ênfase no professor e levava o aluno a uma prática que o distanciava da convivência com a sociedade, no que se refere às práticas da vida cotidiana. Sobre essa questão Libâneo (2006) diz:

Os objetivos, explícitos ou implícitos, referem-se à formação de um aluno ideal desvinculado com a sua realidade concreta. O professor tende a encaixar o aluno num modelo idealizado de homem que nada tem a ver com a vida presente e futura. A matéria de ensino é tratada separadamente, isto é, desvinculada dos interesses dos alunos e dos problemas reais da sociedade e da vida (LIBÂNEO, 2006, p. 64).

Nesse período, mesmo não tendo um sistema avaliativo consolidado, o ensino priorizava a memorização. Sobre isso Aranha (2006) diz:

Com a didática, os jesuítas mostravam-se bastante exigentes, recomendando a repetição dos exercícios para facilitar a memorização. Nessa atividade eram auxiliados pelos melhores alunos, chamados *decuriões*. [...] Aos sábados as classes inferiores repetiam as lições da semana toda: vem daí a expressão *sabatina*, usada muito tempo para indicar avaliação (ARANHA, 2006, p.129).

Ainda sobre o ensino jesuítico, de acordo com Aranha (2006), nessa época os alunos eram estimulados a participarem de competições, e para as classes mais adiantadas, eram organizados torneios de erudição, os alunos que mais se destacavam eram incentivados com prêmios concedidos em solenidades pomposas, com a participação das famílias, autoridades eclesiásticas e civis.

Segundo Luckesi (2006) a tradição dos exames escolares, existente no Brasil hoje, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com base na atividade pedagógica produzida pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII). Na obra publicada pelos jesuítas *Ratium Studiorum*, têm-se regras de como deveriam ser conduzidos os exames finais do educando. No dia das provas, os alunos deviam trazer para a sala de aula todo o material do qual necessitariam. Após concluir a prova, o aluno devia receber seu material, entregar a prova e sair imediatamente e não poderia retomá-la a não ser depois de corrigida.

A segunda geração da avaliação, de acordo com Firme (1994) é a “descrição”, compreendida entre os anos 30 e 50, do século XX, que surge da necessidade de se buscar um melhor entendimento do objeto da avaliação, em função de falhas na geração anterior, para quem o sistema de avaliação só oferecia informações sobre os alunos.

Havia o entendimento, de que as informações sobre o alcance dos objetivos precisavam ser obtidas. Nesse sentido, era necessário descrever o que era sucesso ou dificuldade. Por isso, essa geração ficou conhecida como descritiva, pois o papel do avaliador estava concentrado em descrever padrões e critérios, apesar de serem bastante técnicos em sua atuação.

É nesse período, também, que emerge o termo avaliação educacional e há um predomínio dos objetivos e os estudos de Ralph Tyler (1934), contribuíram para que a avaliação educacional ganhasse uma amplitude maior. Nesse momento, a avaliação passa da verificação da aprendizagem individual e/ou coletiva dos estudantes à verificação dos currículos e práticas pedagógicas, com o intuito de averiguar se os objetivos educacionais estão sendo alcançados. De acordo com

Saul (2008) com Tyler surge, em 1934, a expressão “avaliação educacional”, e que o faz ser reconhecido como o pai desse campo de estudo.

Tyler destaca em sua obra *Princípios Básicos do Currículo e Ensino* (1976) a importância da avaliação no desenvolvimento do currículo, considerando que o processo de avaliação consiste em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo alcançados pelo programa do currículo e ensino.

Esta forma de avaliação buscava apenas estabelecer uma relação linear entre objetivos, conteúdos e avaliação, não considerando os aspectos que influenciavam indiretamente nos resultados alcançados pelos alunos.

A terceira geração, compreendida entre os anos 60 e 70, de acordo com Firme (1994) aprofunda a crítica às limitações da avaliação percebidas nas duas gerações anteriores. Essa geração percebeu que era muito limitante a excessiva dependência aos objetivos educacionais que em sua grande maioria, não apresentavam clareza e transparência, não eram definidos antecipadamente, emperrando o processo avaliativo e tornando-o inútil e irrelevante.

Além disso, as áreas ligadas às ciências expressavam as suas dificuldades em estabelecer os seus objetivos, sem antes saberem quais os propósitos de seus programas de ensino. Esse período, segundo Freitas (1997) foi marcado pelo tecnicismo, que entendia que a “escola só podia melhorar se treinássemos bem o professor, por um lado, e gerenciássemos bem a escola, por outro” (FREITAS, 1997, p.16).

Na década de 70, do século XX, segundo Freitas (1997) tendia-se para uma transferência direta dos conceitos industriais de administração para o âmbito das instituições escolares. De acordo com esse autor,

Hoje, tantos anos depois, reconstrói-se esse caminho, indo às indústrias e tomando de lá os conceitos de qualidade total, círculo de qualidade, etc. levando-os para dentro da escola, de novo, e apostando em uma carga muito forte de gerenciamento da escola (FREITAS, 1997, p.16).

Nesse sentido, o processo histórico da avaliação educacional que marca a década de 70, segundo Freitas (1997), passou de uma concepção que privilegiava a medida de habilidades e aptidões dos alunos, para uma concepção voltada à

dimensão tecnológica, assinalada pelos aspectos cientificistas, enfatizando os métodos e procedimentos de ensino e aprendizagem.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa as diretrizes e bases para a educação, aponta-se a terceira geração da avaliação, nota-se que é tratada com um caráter essencialmente de constatação da quantidade de conteúdo transferido ao aluno. Salienta-se o Art. 14 desta lei, onde se constata que:

A verificação do rendimento escolar ficará, na forma regimental, a cargo dos estabelecimentos, compreendendo a avaliação do aproveitamento e a apuração de assiduidade.

§ 1º Na avaliação do aproveitamento, a ser expressa em notas ou menções, preponderarão os aspectos qualitativos sobre os quantitativos e os resultados obtidos durante o período letivo sobre os da prova final, caso esta seja exigida.

§ 2º O aluno de aproveitamento insuficiente poderá obter aprovação mediante estudos de recuperação, proporcionados obrigatoriamente pelo estabelecimento.

§ 3º Ter-se-á como aprovado quanto à assiduidade: a) o aluno de frequência igual ou superior a 75% na respectiva disciplina, área de estudo ou atividade;

b) o aluno de frequência inferior a 75%, que tenha obtido aproveitamento superior a 80% da escala de notas ou menções adotadas pelo estabelecimento;

c) o aluno que não se encontre na hipótese de alínea anterior, mas com frequência igual ou superior ao mínimo estabelecido em cada sistema de ensino pelo respectivo Conselho de Educação, e que demonstre melhoria de aproveitamento após estudos a título de recuperação.

§ 4º Verificadas as necessárias condições, os sistemas de ensino poderão admitir a adoção de critérios, que permitam avanços progressivos dos alunos pela conjugação dos elementos de idade e aproveitamento.

Percebe-se que a concepção de avaliação descrita pela Lei 5.692/71, caracteriza-se pelo modelo tradicional, e o que é levado em consideração no momento de avaliar são os resultados, visando verificar se os alunos alcançaram os objetivos pré-estabelecidos.

Apesar de que no parágrafo 1º da referida lei se observar a menção dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, não há, no entanto, uma definição de como se organiza essa forma de avaliação, mas o que é enfatizado é a mensuração do conhecimento, ou seja, medir a aprendizagem a partir das notas.

Antes de abordar a quarta e última geração, é essencial identificar alguns problemas que aparecem com grande frequência que, segundo Firme (1994) são:

1) o conflito na relação de posições, valores e decisões entre quem solicita a avaliação e quem a executa; 2) dificuldade de chegar-se a um consenso devido ao pluralismo de valores presentes e; 3) a ênfase excessiva no paradigma científico e na importação de modelos de pesquisa oriundos das ciências exatas (FIRME, 1994, p. 8).

Essas preocupações, somadas às necessidades de dar respostas às indagações para a superação de falhas de participação e dos conflitos com o pluralismo de valores, foram fundamentais para o surgimento da quarta geração, denominada “negociação”.

A quarta geração, segundo Firme (1994), se estabelece no período a partir da década de 1980, do século XX, e é caracterizada fundamentalmente pela “negociação”, por meio da qual há o consenso entre pessoas de diferentes valores, com respeito aos dissensos identificados.

Nesse sentido, quanto maior a participação de avaliadores e avaliados no processo avaliativo, maior é o nível de negociações e da capacidade de respostas aos interessados no processo e no objeto da avaliação.

A avaliação, nessa quarta geração, é, pois, entendida como um processo interativo, negociado, que se fundamenta num paradigma construtivista, sendo uma forma responsiva de focar e um modo construtivista de fazer, como destaca Firme (1994):

A quarta geração de avaliação revela pois uma evolução do conceito de avaliação.[...] trata-se de uma abordagem madura, que vai além da ciência porque capta também os aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (FIRME, 1994, p. 8).

Nessa concepção de avaliação, há uma diferença substancial da avaliação mais convencional em que os passos são ordenados previamente e todo o processo acontece em função desse ordenamento. Firme (1994) considera que apesar da flexibilidade que marca essa geração, não se pode desprezar os procedimentos ordenados de avaliação, mas sim incorporá-los de forma mais orientada.

A trajetória vertical da avaliação abordada por Firme (1994) deixa claro as quatro gerações de avaliação, ao longo dos tempos, porém é necessário conceber a avaliação horizontalmente, para conhecer as diversas abordagens avaliativas que as práticas nas instituições escolares têm revelado.

Para elucidar essa questão, a próxima subseção abordará alguns conceitos de avaliação da aprendizagem.

3.1.2 Avaliação da aprendizagem: alguns conceitos

Pode-se dizer que a avaliação está presente em quase todas as atividades humanas, pois se estabelecem comparações entre aspectos de valores diferentes ou semelhantes que levam a fazer escolhas. Refere-se a um julgamento de valor sobre coisas, pessoas e atos. É realizada para mensurar resultados e, assim, selecionar ou classificar pessoas, além de obter dados para melhor organizar administrativamente empresas, indústrias (BIAZZI, 2006).

Entretanto, foi no ambiente escolar que a avaliação encontrou lugar privilegiado, pois produz efeito interno e externo à instituição escolar. Na instituição escolar a avaliação tem um papel bastante característico, ela incide sobre ações ou objetos específicos e muita das vezes é confundida com o momento de atribuição de notas e/ou de julgamento de mérito dos trabalhos que os alunos desenvolvem. De acordo com Freitas, (2012),

A avaliação é uma categoria pedagógica polêmica. Diz respeito ao futuro. Portanto, mexe com a vida das pessoas, abre portas ou as fecha, submete ou desenvolve, enfim é uma categoria permeada de contradições (FREITAS, 2012, p.4).

Nessa concepção, compreende-se que no contexto escolar, a avaliação tem ocupado o topo das atenções, tudo e todos são continuamente avaliados e, de modo especial, os alunos, cujo julgamento tem permanecido em grande parte, posto nas mãos dos professores. A avaliação é parte integrante do processo ensino e aprendizagem e não condição determinante dele.

Dessa forma, não se deve esperar que simplesmente mudar o processo de avaliação possa garantir a qualidade do ensino. Ao avaliar, o professor coloca em cena muito mais do que saberes, pois o ato avaliativo exige a competência, o discernimento e o equilíbrio do professor, uma vez que, o que está em jogo é o desenvolvimento do ser humano.

Nesse sentido, Hoffmann (2011) afirma que,

Avaliar exige observação longitudinal do processo, através de procedimentos diversificados de análise, da proposição de situações complexas de aprendizagem, encadeadas e sucessivas, além da reflexão acerca das múltiplas dimensões que encerram cada resposta ou manifestação de um aluno (HOFFMANN, 2011, p. 62).

Dessa forma, as finalidades atribuídas ao processo de avaliação dependerão, pois, das opções teóricas, filosóficas e pedagógicas adotadas pela instituição escolar. A avaliação poderá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação de ensino e aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos ou tornar-se um instrumento disciplinador das condutas cognitivas e um mecanismo de exclusão social. Por isso, é relevante pensar sobre as razões que justificam a prática avaliativa nas escolas.

A prática da avaliação da aprendizagem é, reconhecidamente, na concepção de Sant'Anna, (1997) "a alma do processo educacional", a partir do momento em que permite refletir sobre a prática. Segundo Grillo (2003), há três constituintes da ação pedagógica: ensino, aprendizagem e avaliação. Nessa perspectiva, segundo a autora, o ensino é concebido como a organização de situações capazes de contribuir para a construção do conhecimento; a aprendizagem é compreendida como um processo de construção de significados próprios construídos pelo aluno; e a avaliação como um componente que possibilita o diagnóstico e a reorientação do ensino e da aprendizagem.

Nesse sentido, os aspectos operacionais da avaliação da aprendizagem exigem do docente concepção clara de ensino e aprendizagem, pois a avaliação reflete o referencial-metodológico adotado pelo docente. Segundo Grillo (2003, p. 18), "A avaliação condiciona os processos de ensino e aprendizagem e,

reciprocamente, a concepção de ensino e aprendizagem, determina a forma de avaliar".

Nessa perspectiva, a avaliação da aprendizagem está presente em toda ação pedagógica, é uma constante na ação educativa, de acordo com Grillo, (2003), a avaliação é compreendida como base para ação do professor e como fonte de informação para a aprendizagem do aluno. Portanto, é necessário conceber avaliação, ensino e aprendizagem, como fenômenos pertencentes à mesma atividade pedagógica, pois segundo a autora, esses três elementos formam um contínuo em interação permanente.

Em algumas práticas avaliativas, ainda percebe-se tradicionalmente uma tendência em avaliar sempre com a intenção de corrigir, penalizar, sancionar, qualificar. É necessário recuperar o sentido positivo da avaliação, torná-la um caminho para a aprendizagem.

No contexto educacional brasileiro são evidentes as práticas avaliativas inseridas num modelo de pedagogia tradicional, em que os alunos são considerados como números passíveis de serem contabilizados, medidos pelo professor, que detém por excelência o conhecimento dito verdadeiro. A ideia de educação está vinculada ao processo de depositá-la nos educandos, nesse sentido,

[...] de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 2013, p.81).

A prática da avaliação que se fundamenta em concepções pedagógicas mais tradicionais, necessita ser repensada e rediscutida nas escolas. Provavelmente, por esta razão, a avaliação da aprendizagem escolar tem sido tema presente nas discussões no âmbito educacional nas últimas décadas, tem sido objeto de pesquisas e estudos, segundo Luckesi (2006), a avaliação é pauta de encontros e relatos de especialistas e teóricos da educação, com abordagens técnica, sociológica, política, filosófica e pedagógica.

O interesse despertado pelos teóricos no que se refere aos aspectos da prática avaliativa justifica-se no sentido de compreender a complexidade dos significados da avaliação, resultando em reflexões/indagações constantes dos docentes acerca de práticas avaliativas eficazes e eficientes, em que a interação seja constante, pois “a avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos” (SANT’ANNA, 2009, p. 27).

Sendo assim, novas concepções de avaliação vêm sendo incorporadas, mesmo que timidamente, à prática docente em oposição à concepção tradicional centrada não em valores ou critérios de desempenho do aluno, mas em regras.

É necessário haver uma unidade de intenções entre a aprendizagem e a forma de avaliar, pois de acordo com Moretto (2001), se a abordagem no ensino for de acordo com os princípios da construção do conhecimento, é evidente que a avaliação seguirá a mesma orientação. Na verdade a avaliação precisa ser analisada sob novos parâmetros e tem de assumir outro papel no processo de intervenção pedagógica.

Por outro lado, numa perspectiva de educação problematizadora, alunos e professores buscam a construção conjunta de conhecimentos, de forma que avaliação, nesse contexto, passa a ser vivenciada como processo de redimensionamento da prática pedagógica dos sujeitos (MIZUKAMI, 2013). As diferentes formas de educação estão ligadas a diferentes formas de compreender o processo de construção do conhecimento, sendo que diferentes concepções de educação desencadeiam formas diferenciadas de avaliação.

Apesar das tentativas para a construção de uma avaliação numa perspectiva mediadora, a avaliação da aprendizagem ainda é concebida nas instituições de ensino como uma estrutura de organização do trabalho escolar, e quase sempre reflete no fracasso escolar. Essa mesma concepção é predominante nas escolas, com a manutenção de uma forma de avaliação como forma de classificação por meio de provas e notas, mesmo que na maioria das vezes, o ônus pelo fracasso da

aprendizagem seja exclusivamente do aluno. Essa ideia de avaliação está presente no contexto social e dessa forma,

[...] não se restringe aos educadores em geral. É idêntica a visão dos alunos a respeito desse tema, das famílias e da sociedade. O significado da avaliação na escola alcança um significado próprio e universal, muito diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso dia a dia. Percebe-se o aluno sendo observado apenas em situações programadas (HOFFMANN, 2008, p.24).

A avaliação escolar só tem sentido se estiver relacionada ao objetivo da educação que é a mudança comportamental, pois, avaliar é apreciar em que grau essas mudanças estão sendo alcançadas. Em relação aos procedimentos de avaliação, Tyler (1976) propõe, na tentativa de ampliar o conceito da concepção da aprendizagem, que se determinem, de forma clara, os objetivos e os critérios de avaliação; planejar situações que deem condições ao aluno de se expressar/apresentar o comportamento previsto nos objetivos; examinar a adequação de instrumentais de avaliação para atender os objetivos propostos; experimentar situações de avaliação como forma de aferir adequação aos objetivos previstos.

Dessa forma, a avaliação não é mecanismo para aprovação ou reprovação dos alunos, mas instrumento auxiliar da melhoria dos resultados, pois segundo Demo (2003), avaliação não é fim em si. É expediente processual e metodológico, que recebe sua maior razão de ser dos fins a que se destina. Imbuído dessa concepção, o professor assumirá a avaliação como instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que este possa avançar no seu processo de aprendizado.

A instituição escolar, inserida numa sociedade caracterizada por constantes mudanças e inovações tecnológicas, é forçada a incorporar novos paradigmas. Nesse contexto, os professores se veem desafiados em relação a como trabalhar no processo de ensino e aprendizagem, e muitos oscilam de um modo tradicional de reprodução do conhecimento para um modelo em que se prioriza a produção desse conhecimento.

Tal mudança de paradigmas resulta numa reflexão, e leva o profissional da educação a pensar numa reestruturação de concepções e de atitudes a fim de atender às demandas de um contexto social emergente que institui novas culturas, conceitos e valores.

[...] é preciso insistir neste saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimentos, não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos na sua razão de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas precisa também ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p.141).

Faz-se necessário, portanto, dizer que a concepção do professor sobre o seu trabalho é formada não apenas pelo saberes curriculares e disciplinares, produzidos nas instituições formadoras, mas também, informalmente, pelos saberes práticos que asseguram o *status* profissional dos professores, pois são produzidos na prática, e por ela são validados. São os saberes de experiência, definidos como aqueles específicos, desenvolvidos e mobilizados no conhecimento de seu meio, às habilidades de saber-fazer e de saber-ser (FREIRE, 1996).

A avaliação deve ser compreendida como algo inerente aos processos cotidianos da aprendizagem e nas ações desenvolvidas na instituição, não pode ser vista como algo à parte, isolado, pois nela está inserida uma concepção de educação, é necessária para consolidação do processo ensino e aprendizagem. No entanto, ainda há muitas indagações acerca deste tema, principalmente quanto à questão de "como" e "por que" avaliar.

Segundo Hoffman (2011) a avaliação não tem como finalidade apenas o registro do desempenho escolar, mas sim a observação contínua das manifestações de aprendizagem, tem como objetivo subsidiar o professor, como instrumento de acompanhamento do trabalho pedagógico, com vistas a melhoria da qualidade de ensino, para que haja compreensão dos limites e possibilidades dos alunos e delinear ações que possam favorecer seu desenvolvimento e promover a evolução da aprendizagem e a qualidade do trabalho educativo.

No contexto escolar a avaliação é uma prática realizada de acordo com os objetivos propostos, é contínua e deve ser ao longo do processo, pois de acordo

com a Lei e Diretrizes da Educação Nacional, LDB 9394/96, em seu art. 24, inciso V, alínea a,

[...] a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Portanto, o antigo conceito de avaliação como simples verificação/constatação do nível de aprendizagem do aluno foi substituído, pelo menos em termos legais, por práticas avaliativas que visam não apenas o resultado final, mas o processo de construção do conhecimento como um todo, o contrário disso nos leva a interpretar a avaliação de maneira equivocada, pois segundo Luckesi (2006, p.168) “a prática escolar denominada de avaliação de aprendizagem pouco tem a ver com avaliação. Ela constitui-se muito mais de provas/exames do que avaliação”.

Essa visão processual da avaliação leva a compreender a educação numa perspectiva integral: formar o cidadão para viver na sociedade de modo pleno. Avaliar nesse sentido, não se restringe ao ato estático de verificação, não é simplesmente atribuir notas ou conceitos. É necessário que haja uma reflexão por parte dos envolvidos no processo avaliativo, de que a concepção de avaliação determina a prática pedagógica, porém, “a reflexão sobre a avaliação só tem sentido se estiver atravessada pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social” (ESTEBAN, 2004, p.7).

Segundo Hoffmann (2008), a avaliação deve estar em função do desenvolvimento dos alunos e não em função da mensuração do produto da aprendizagem, consubstanciado na classificação. Assim, para se implantar uma prática de avaliação nessa linha, é necessária a compreensão que os docentes têm em relação à concepção sobre o ensino e avaliação.

Nesse sentido, a avaliação orienta o professor com elementos para uma reflexão contínua sobre sua prática. Para o aluno é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas e dificuldades. Para a escola, torna possível definir

prioridades e localizar quais aspectos das ações educacionais demandam maior apoio.

A próxima subseção discute a avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora.

3.1.3 A avaliação da aprendizagem na perspectiva mediadora

A ação avaliativa enquanto mediação pode-se dizer que é o encontro que se dá entre professor/aluno, aluno/aluno, professor/professor e entre todos os envolvidos no processo, numa interação constante, que tem como base o diálogo que vai sendo construído ao longo desse processo.

Portanto, há necessidade de se conhecer a realidade do aluno, provocar nele a vontade de aprender, criar estratégias para a sua aprendizagem, desenvolver atividades diversificadas, acompanhar, orientar, propor caminhos, intervir para redirecionar o trabalho, enfim, tudo com o objetivo possibilitar ao aluno a construção do conhecimento.

A interação é fator presente e fundamental quando se trata do processo de avaliação mediadora, pois, professor e aluno estão sempre interagindo no sentido de discutir e (re)organizar ideias, de forma a possibilitar ao aluno a tomada de consciência de suas dificuldades para que a busca para superação seja constante. Porém, somente o esforço do aluno não é suficiente, faz-se necessário que o professor assuma a sua parte como educador competente e comprometido, procurando envolver o aluno em situações que levam a uma aprendizagem significativa, com questões que o desafiem e que o torne um permanente pesquisador. Portanto,

A verdadeira avaliação do processo consiste na avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Qualquer processo formal de notas, exames etc. deixa de ter sentido em tal abordagem. No processo de avaliação proposto, tanto alunos quanto professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos (MIZUKAMI, 2013, p.104).

Nesse sentido, a reflexão sobre a prática deve estar presente em todas as etapas do trabalho docente, é imprescindível que o professor reflita

permanentemente sobre a aprendizagem do seu aluno, não para encontrar respostas definitivas, mas para construir estratégias e abrir caminhos que o levem a ações que possibilitem ensiná-lo e também aprender com ele. Avaliar a aprendizagem é uma questão complexa e exige do professor alguns princípios. Assim:

[...] avaliar a aprendizagem dos outros é profunda aprendizagem, desafio e risco; [...] toda maneira selecionada de apresentação dos resultados, quantitativa ou qualitativa, é apenas aproximação possível, sempre sujeita a revisões de ambas as partes e [...] como a única razão de ser da avaliação é o compromisso com a aprendizagem do aluno, precisa ser feita de modo que colabore na aprendizagem: quando o trabalho avaliado é considerado insuficiente, é mister detalhadamente aduzir os argumentos da avaliação, tanto para que o avaliado possa reagir, contestar, quanto para que possa melhorar (DEMO, 2003. p. 139).

Neste sentido, a avaliação se torna um momento desafiador, se realizada numa perspectiva mediadora, pois parte da premissa de que avaliar com esta concepção exige um professor que tenha clareza do que significa aprender e de como esta aprendizagem se processa. Exige um professor que respeite o seu aluno na sua individualidade, procurando sempre orientá-lo para vencer os desafios e construir novos conhecimentos.

Segundo Hoffman (2011, p. 92) para a escola desenvolver e construir uma cultura avaliativa mediadora, “é preciso que se fundamentem princípios, muito mais do que se transformem metodologias. As metodologias são decorrentes da clareza dos princípios avaliativos”. A autora defende três princípios para a prática avaliativa mediadora. O primeiro princípio é de que a avaliação deve estar a serviço da ação. Toda investigação sobre a aprendizagem do aluno é feita com a preocupação de agir e de melhorar a sua situação. A avaliação deve prever a melhoria da aprendizagem.

O segundo princípio é de que a avaliação teve se caracterizar como projeto de futuro. A avaliação tradicional justifica a “não aprendizagem”. Ela olha para o passado e não se preocupa com futuro. Em uma cultura avaliativa mediadora, por exemplo, 20% do tempo em que os professores estiverem reunidos em conselho de classe, serão destinados às discussões de como vem acontecendo com seus alunos

o processo de aprendizagem e, no restante do tempo, encaminharão propostas pedagógicas que poderão auxiliar os alunos em suas dificuldades.

Na concepção de Hoffmann (2012) essa é uma avaliação como um projeto de futuro, o professor interpreta a prova não para saber o que o aluno não sabe, mas para pensar em quais estratégias pedagógicas ele deverá desenvolver para atender esse aluno.

O terceiro princípio que fundamenta essa prática de avaliação mediadora é o princípio ético. A avaliação, muito mais do que o conhecimento de um aluno é o reconhecimento desse aluno. A avaliação mediadora é, portanto, fundamentada por princípios éticos. Não há regras gerais e nem normas que valham para todas as situações. Alunos com necessidades especiais precisam de atendimento especial. Não há tempos padronizados para todos, mas há, sim, clareza de princípios, parâmetros de qualidade estabelecidos em consenso pelos professores, uma proposta político-pedagógica clara para que a prática avaliativa seja coerente com o que a escola pretende (HOFFMANN, 2012).

Hoffmann (2013) aponta que a avaliação mediadora deve estar presente como um processo de construção de conhecimento. Segundo a autora, essa avaliação exige um acompanhamento de cada aluno de maneira aprofundada. Por este motivo, muitos professores acreditam que é impossível desenvolver uma prática mediadora de avaliação, com alegações de que é necessário um atendimento individual.

Para que a avaliação mediadora se estabeleça é fundamental a ruptura com o caráter de terminalidade, presente nas práticas atuais de avaliação classificatória. Para Hoffmann (2013), é importante perceber que a avaliação não deve ser entendida como o fim ou término de uma etapa, mas deve conduzir a uma reflexão/ação de práticas avaliativas, resultando um novo olhar sobre a avaliação, pois “a avaliação, na perspectiva mediadora, é uma prática coletiva que exige a consciência crítica e responsável de todos” (HOFFMANN, 2013, p.141).

Para modificar este quadro se faz necessário, primeiramente, mudar as concepções gerais sobre educação, escola e sociedade, e, sobretudo a concepção

de avaliação, isso pode ser possível com o processo de formação docente, temática abordada na próxima subseção.

3.2 Formação docente: algumas reflexões

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional nº 9394/96, a década que se seguiu foi denominada “Década da Educação”. O investimento em formação de professores ganhou grande importância no contexto das reformas educacionais nesse período, apoiadas pelo Banco Mundial, que financiou projetos para o Ensino Fundamental, enfatizando a necessidade de investir na educação, tanto na qualidade, quanto na administração. Esses projetos tinham como foco a assistência técnica, capacitação dos professores, gestão escolar, fornecimento de materiais didáticos, proposta pedagógica. Com o repasse desses recursos pelo Banco Mundial, o Brasil, se viu frente ao desafio de reduzir o analfabetismo e a pobreza e, de certa forma, esta instituição passou a determinar alguns pontos primordiais para a política educacional brasileira (LEHER, 1998).

Entre algumas ações para a política educacional de 1992 definidas pelo Banco Mundial, destacam-se três, relacionadas ao setor da educação: 1) A melhoria do contexto da aprendizagem, através de melhoria do currículo; fornecimento de material; melhoria do ensino em sala de aula entre outros aspectos relacionados ao trabalho de sala de aula; 2) Melhoria da preparação e motivação dos professores; 3) Fortalecimento da administração do sistema educativo.

As orientações dadas pelo Banco Mundial ao governo federal eram de que o Brasil deveria elaborar políticas que assegurassem a centralização da proposta pedagógica, da formação docente e do sistema de avaliação e, também, a descentralização dos recursos financeiros e da gestão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos artigos que abordam a formação inicial e continuada, diz o seguinte:

Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
[...]

III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

[...]

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho.

Além de incentivar os docentes a investir em sua formação continuada, a LDB nº 9394/96 assegura a melhoria das condições de trabalho dos docentes, bem como as condições de vida desse profissional. Embora a legislação assegure o direito de formação continuada ao docente, ainda há muito que se estudar e discutir sobre a realidade dos professores de Educação Básica do país, no que diz respeito à formação continuada.

A formação continuada é um fator relevante para o desenvolvimento da qualidade do ensino e deve ser priorizada pelos governantes como fator que articula formação inicial, melhoria nas condições de trabalho, salário e carreira. Nesse contexto Demo (1996) propõe:

- a) Capacidade de pesquisa para corresponder desde logo ao desafio construtivo do conhecimento, o que transmite em sala de aula tem que fazer parte do processo de construção do conhecimento assumir textura própria em termos de mensagem, configurar componente de projeto autônomo criativo e crítico.
- b) Elaboração própria para codificar pessoalmente o conhecimento que consegue criar e variar favorecendo a emergência do projeto pedagógico próprio.
- c) Teorização das práticas...
- d) Formação permanente.
- e) Manejo da instrumentalização eletrônica (DEMO, 1996, pp. 54 e 55).

De acordo com as afirmações do autor, o docente precisa ser autônomo, criativo, crítico e transformador, um profissional que se preocupe em buscar novos fazeres e novas práticas para o futuro. Para Demo:

O que se espera do professor já não se resume ao formato expositivo das aulas, a fluência vernácula, à aparência externa. Precisa centralizar-se na competência estimuladora da pesquisa, incentivando com engenho e arte a

gestão de sujeitos críticos e autocráticos, participantes e construtivos (DEMO, 1996 p. 13).

Nesse sentido, há vários desafios para que os profissionais de educação invistam efetivamente em sua formação continuada. É necessária uma mudança de paradigma acerca da sua importância na orientação das gerações mais novas no que se refere à formação para a cidadania. Demo (1996) afirma que:

Para encarar as competências modernas, inovadoras e humanizadoras, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho. A diferença entre professor e aluno, em termos didáticos, é apenas fase de desenvolvimento, já que ambos fazem estritamente a mesma coisa. (...) Neste sentido, o professor não será mais profissional de ensino, mas da educação, pois o primeiro tende a ser instrução, treinamento, domesticação, enquanto a segunda busca a ambiência emancipatória (DEMO, 1996, p.73).

Alguns avanços foram conquistados pelos educadores no que se refere à educação, e que refletem em ações voltadas para a formação continuada do professor. Entre elas o Plano Decenal de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, entre outras, são medidas que favorecem a reforma educacional e servem de incentivo para que os docentes invistam em sua formação. Pode-se afirmar que estas ações favorecem a abertura de novas políticas de formação, financiamento e uma gestão mais justa de recursos, para que as necessidades da educação nacional sejam atendidas.

Ainda sobre formação continuada, Libâneo (2006), afirma que,

O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto do trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2006, p.227).

Dessa forma, não basta a formação acadêmica inicial, o docente precisa ter consciência de que o processo de formação continuada estará presente ao longo de sua vida profissional, e pode ser realizado de diferentes formas, dentre elas a participação em grupos colaborativos de aprendizagem, assunto que será abordado na próxima subseção.

3.2.1 Grupos Colaborativos: reconstruindo conceitos sobre formação continuada

A formação continuada é um processo que se constitui por meio das relações entre teoria e prática experienciada pelos docentes ao longo da sua prática pedagógica e contribui para o saber docente. Dessa forma, pensar formação continuada nessa concepção, pressupõe compreender que o processo é contínuo, sistemático, organizado e deve levar em conta as exigências sociais, psicológicas, pessoais, contextuais e profissionais (BOLZAN, 2001).

Ainda nessa concepção, Tardif (2002), comenta que o “saber profissional” que orienta as ações está inserido na pluralidade do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam atuar de forma distinta, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o “saber profissional” dos docentes é constituído não por um “saber específico”, mas por vários “saberes” de diferentes nuances, de diferentes origens, incluindo o “saber-fazer” e o “saber da experiência” (TARDIF, 2002).

Esta pluridimensionalidade do “saber profissional” dos docentes é abordada por Tardif (2002, p.11), afirmando que “o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Para Zabala (1998), a determinação das finalidades ou objetivos da educação, sejam explícitos ou não, é o ponto de partida de qualquer análise da prática educativa. Muitas vezes denominamos “formação continuada” modelos formativos convencionais de transmissão, tais como: treinamento, reciclagem ou capacitação.

Nesse contexto, a formação continuada não deve ser confundida com ações pontuais de formação, mesmo com intenções de divulgar novas ideias ou sensibilizar os professores para aspectos importantes de seu trabalho por meio de minicursos ou oficinas, por exemplo, esses eventos não carregam as características da formação continuada.

Ainda de acordo com este autor, a formação continuada, relacionada ao desenvolvimento profissional, implica, além do acompanhamento da prática pedagógica, uma avaliação periódica das ações desenvolvidas e identificação das demandas de formação, centrada nas dificuldades expressas pelos próprios docentes no exercício de sua atividade profissional.

De acordo com Almeida (2005, p.10) "A formação continuada engloba o conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros".

Nesse sentido, a formação continuada permite aos docentes um redimensionamento de sua prática, pois se apresentam como articuladores do conhecimento com as dinâmicas sociais e de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos. A formação continuada, nessa perspectiva passa a ser uma possibilidade de construção do conhecimento de forma colaborativa, em que o docente valoriza a si e a seus pares.

De acordo com Imbernón, (2010),

Não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica em todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança (IMBERNÓN, 2010, p.09).

Nessa concepção de formação continuada, abordada por Imbernón (2010), leva a considerar que a contribuição do coletivo é importante e necessária para a formação docente, pois Imbernón (2011) destaca eixos de atuação da formação permanente do docente, um deles é "a troca de experiências entre iguais para tornar

possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores” (IMBERNÓN, 2011, p.51).

Dessa forma, a constituição de um grupo colaborativo como ferramenta para o desenvolvimento de formação continuada na instituição, ao mesmo tempo em que tem uma característica própria, apresenta objetivos comuns, mas mantém os objetivos individuais, mantendo a singularidade dos participantes do grupo.

A formação continuada por meio de grupo colaborativo como prática no cotidiano das instituições escolares não contribui apenas para transformar os “saberes de referência” das ciências em “saberes escolares”, mas também contribui para gerar/consolidar/transformar os próprios ideais de escolarização. O trabalho colaborativo vem sendo apontado como um potencializador de aprendizagem e desenvolvimento profissional (Fiorentini, 2004) e é um mecanismo para troca de experiências e enriquecimento da prática pedagógica.

Neste contexto, Garcia, 1999, diz o seguinte:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em formação ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p.26).

Dessa forma, a formação profissional docente é percebida como um processo dinâmico e com possibilidades de aperfeiçoamento, como um “continuum”, um processo de desenvolvimento para toda a vida, produzindo os sentidos e significados de ser professor e garantindo, ao mesmo tempo, a integração entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas pelo docente (MIZUKAMI, 2013).

Para que esse processo dinâmico de formação docente seja instituído nas escolas, é necessário investir em processos de desenvolvimento profissional dos professores (Garcia, 1999). As escolas devem garantir espaços para a formação continuada, dando oportunidades aos docentes para que construam conhecimentos,

estabeleçam relação com seus pares, isso refletirá no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se ser imprescindível que as instituições educacionais criem os centros de formação de professores (Garcia, 1999) para incentivar a reflexão de suas ações pedagógicas, a discussão colaborativa de outras práticas possíveis e ainda para ser um espaço de produção de conhecimentos coletivos.

As ações pedagógicas construídas em um grupo colaborativo corroboram com as ideias de Imbernón (2010), em que o autor diz que existem formas que possibilitam romper com o individualismo da atividade docente, promovendo uma formação colaborativa do grupo com o compromisso e a responsabilidade coletiva. Desse modo, os docentes compreenderiam a formação como “parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização” (p. 64-65), assumindo uma atitude de diálogo, de debate, de enfrentamento do conflito, de indagação.

Uma prática docente que tem como base um trabalho colaborativo, segundo Fiorentini (2005), compreende-se como um processo de educação contínua, que é mediado pela reflexão e investigação sobre a prática pedagógica, e nesse sentido, as contribuições teóricas são consultadas à medida que forem necessárias e contributivas para a compreensão e construção coletiva de alternativas para solução de problemas do trabalho docente.

Nessa concepção de educação, o professor constitui-se como agente reflexivo de sua prática pedagógica e busca, colaborativamente, aportes teóricos que o ajudem a compreender/solucionar esses problemas (FIORENTINI, 2005).

Para o desenvolvimento dessa prática baseada em um trabalho colaborativo é necessário que o processo de construção dessa prática não seja linear, mas que haja reflexão contínua e sistemática da ação educativa.

Florentini (2005) salienta o benefício do trabalho colaborativo, pois todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo do grupo. Nesse sentido, esse movimento dialético/reflexivo da prática pedagógica, característica de um grupo

colaborativo, possibilitou ao grupo de professores envolvidos nessa pesquisa, a percepção da importância de se constituir um grupo colaborativo na instituição.

Para essa pesquisa, ainda não foi possível consolidar um grupo colaborativo, mas sim, cooperativo. Segundo Fiorentini, (2005), há semelhança entre as denominações cooperação e colaboração, porém se diferem em sua origem, pois cooperação deriva do verbo latino *operare* (operar, executar, fazer funcionar), já a colaboração origina-se de *laborare* (trabalhar, produzir, desenvolver atividade tendo em vista determinado fim).

A constituição de um grupo cooperativo serviu como um ponto de partida do processo reflexivo, pois de acordo com Fiorentini(2005) não se tratou apenas de um agrupamento de pessoas, mas de uma equipe que refletiu sobre a ação pedagógica, ampliando a visão sobre o processo de avaliação da aprendizagem.

Segundo Tripp, (2005) a estratégia de pesquisa que utiliza da colaboração e cooperação é concebida como uma abordagem facilitadora para o desenvolvimento profissional dos professores, pois de acordo com o autor, "A pesquisa-ação funciona melhor com cooperação e colaboração porque os efeitos da prática de um indivíduo isolado sobre uma organização jamais se limitam àquele indivíduo" (TRIPP, 2005, p. 454).

Nesse sentido, considerando as diferentes formas pelas quais as pessoas podem participar de um projeto de pesquisa-ação, na concepção de Tripp (2005), "Obrigação", "Cooptação", "Cooperação" e "Colaboração", a estratégia utilizada para o desenvolvimento dessa pesquisa foi a "cooperação", pois segundo Tripp, "Cooperação: quando um pesquisador consegue que alguém concorde em participar de seu projeto, a pessoa que coopera trabalha como parceiro sob muitos aspectos" (TRIPP, 2005, p. 454).

O cenário para constituição do grupo cooperativo no Câmpus mostrou-se favorável para a consolidação de um grupo colaborativo, pois as ideias discutidas no grupo cooperativo foram propulsoras para outras reflexões acerca da prática pedagógica, conforme relata um participante,

Deveríamos instituir a prática de formação continuada no Câmpus, partindo dos nossos problemas cotidianos de sala de aula, com relação ao processo ensino e aprendizagem, pois acredito que seja mais produtivo que trazer uma pessoa de fora para proferir uma palestra sobre um tema que possivelmente não seja o interesse dos profissionais desse Câmpus (ÁUDIO DO ENCONTRO, 2014).

Dessa forma, a constituição do grupo cooperativo como estratégia de pesquisa no IFRO – Câmpus Vilhena ocorreu a partir da necessidade de se discutir sobre a temática avaliação da aprendizagem e possibilitou a construção coletiva da proposta de avaliação numa perspectiva mediadora. Esse assunto está descrito na próxima seção.

4 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade”.
(Clarice Lispector)

Ao realizar uma pesquisa-ação, têm-se como objeto de estudo as relações estabelecidas com o pesquisador/pesquisado. Por ter um enfoque na realidade social e no seu dinamismo, essa pesquisa é de cunho qualitativo/analítico/interpretativo e teve como parâmetro a construção, a vivência e a experiência de um grupo cooperativo, com foco nos estudos sobre avaliação da aprendizagem. Diante disso, utilizou-se a pesquisa-ação como forma de estabelecer relações mais profundas com os envolvidos na referida pesquisa, pois segundo Minayo, (2010, p. 21), “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Nesse sentido, justifica-se a escolha da metodologia qualitativa para o desenvolvimento dessa pesquisa, tendo em vista que essa metodologia possibilita uma reflexão sobre as percepções, vivências e experiências dos participantes da pesquisa.

Para o desenvolvimento pautou-se também no modelo descritivo, fundamentando-se sobre a temática avaliação da aprendizagem e identificando as perspectivas dos docentes envolvidos na pesquisa. De acordo com Triviños (1987) a pesquisa descritiva possibilita o conhecimento detalhado sobre o objeto de estudo, caracterizando tanto a realidade dos participantes, seus problemas e perspectivas, quanto sua relação com as práticas as quais estão inseridos.

4.1 Os caminhos da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida com os professores do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio que atuam no Instituto Federal de Educação de

Rondônia, Câmpus Vilhena. Considerando as afirmações de Minayo (2010, p. 63) de que “a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial”, a instituição escolhida para o desenvolvimento da pesquisa configura-se no meu ambiente de trabalho, onde atuo como supervisora pedagógica, desde 2010.

Diante do duplo papel, que ora se apresentava, durante todo o processo da pesquisa, incluindo as escolhas dos instrumentos para coleta de dados, a participação nas discussões, a constituição do grupo cooperativo, os materiais para leitura, houve o cuidado de se estabelecer a distinção de forma explícita, entre a supervisora do Câmpus e a pesquisadora, uma vez que o objeto da pesquisa fazia parte das discussões do meu cotidiano como supervisora pedagógica da instituição. Procurei manter um rigor ético e profissional, deixando claro, desde o primeiro encontro que o objetivo da pesquisa não era avaliar o trabalho dos docentes, nem tampouco julgá-los, e sim, uma contribuição do grupo para os docentes da instituição.

Após a elaboração do projeto de pesquisa e termo de autorização da instituição pesquisada assinado pela Direção do IFRO Câmpus Vilhena, o projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, na Plataforma Brasil. De acordo com o Parecer consubstanciado deste comitê, (ANEXO 1) o projeto de pesquisa foi aprovado no dia 28 de julho de 2014.

Logo após a aprovação do projeto, foi realizada uma reunião com os docentes do IFRO, Câmpus Vilhena, no dia 10 de agosto de 2014, ano que se iniciou a pesquisa. Segundo dados coletados na Coordenação de Recursos Humanos, na época o Câmpus contava com um quadro de 50 (cinquenta) docentes. Nessa primeira reunião, em que os docentes foram convocados pela Direção Geral para tratarem de assuntos de ordem administrativa e pedagógica referentes ao Câmpus, solicitei a inclusão na pauta da reunião o assunto sobre o projeto de pesquisa.

Na referida reunião abordei aspectos do projeto, como a justificativa, objetivos e falei sobre a proposta de constituição de um grupo cooperativo para discutir ideias, conceitos, sobre avaliação da aprendizagem com o objetivo de

construir coletivamente uma proposta de avaliação mediadora para o IFRO/Câmpus Vilhena. Os docentes ouviram e alguns fizeram comentários a respeito da proposta (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Na ocasião, apresentei o termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice B) e o entreguei a 20(vinte) servidores, sendo (18) dezoito docentes e (02) dois técnicos administrativos, que voluntariamente se propuseram a participar da pesquisa. Desses, 17(dezessete) devolveram o documento aceitando participar da pesquisa, sendo (16) dezesseis docentes e (01) um técnico administrativo, os outros três não devolveram.

4.1.1 A composição do Grupo Cooperativo

No processo de constituição do grupo tive dificuldade em organizar um dia em que pudesse contar com a participação de todos os docentes, como a orientadora sugeriu que o ideal era um único grupo, pois seria melhor para conduzir as discussões e posteriormente organizar e analisar os dados, optei por um único dia para realização dos encontros do grupo, atendendo o maior número de participantes (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Assim, foi necessário estipular um horário e dia da semana, de forma que contemplasse o maior número de participantes. Após conferir os horários individuais de cada docente, foi verificado que o dia para realização dos encontros seria às segundas-feiras, das 15 às 17 horas.

A escolha desse horário restringiu a participação de alguns, ficando no grupo 12 (doze) docentes e (01) técnico administrativo, totalizando (13) participantes. Os docentes participantes do grupo eram de diferentes áreas do conhecimento, como Geografia, Filosofia, Sociologia, L. Portuguesa, L. Estrangeira – Inglês e Espanhol, Matemática, profissionais da área de Informática e Eletromecânica, bem como da área de Pedagogia. Dessa forma ficou constituído o grupo cooperativo para discussões e elaboração da proposta de avaliação numa perspectiva mediadora para o Câmpus Vilhena.

4.2 As estratégias metodológicas

Os instrumentos utilizados na coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada, *Memorial do Dia*, *Diário dos Encontros*, *Diário de Campo*, registro em áudio dos encontros do grupo participante, compuseram essa pesquisa.

Para esclarecer as estratégias metodológicas que foram adotadas no processo de pesquisa, será descrito a seguir uma breve caracterização dos instrumentos e como se pretende analisar os dados.

4.2.1 Questionário

Como instrumento para coleta de dados foi utilizado o questionário, pois de acordo com Gil (2008, p.140) “construir um questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas”.

O objetivo dessa estratégia foi levantar informações sobre o perfil dos participantes do grupo e fornecer elementos que possibilitassem identificar as percepções que os participantes tinham com relação à avaliação da aprendizagem.

O questionário (Apêndice D) foi aplicado no primeiro encontro, todos os participantes do grupo responderam. Era composto de 11(once) questões, sendo 10(dez) questões fechadas, essas direcionadas a levantar informações sobre a formação docente, tempo de experiência no magistério, situação profissional na Instituição e aspectos da prática avaliativa utilizada pelo participante.

O questionário também continha (1) uma questão aberta relacionada ao entendimento do participante sobre a proposta de avaliação utilizada na instituição. Sobre essa estratégia, Gil, (2008), afirma,

O questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, etc. (GIL, 2008, p.140).

Nesse sentido, as informações levantadas por meio da aplicação do questionário foram utilizadas para traçar o perfil dos participantes e conhecer suas percepções sobre avaliação da aprendizagem.

Para análise das informações coletadas por meio do questionário, foram utilizados quadros para tabulação dos dados referentes à formação docente, tempo de docência no magistério, tempo de serviço na instituição e informações referentes à formação continuada.

4.2.2 *Memorial do Dia*

Para registro individual dos encontros foi proposto aos participantes o registro do *Memorial do Dia* (Apêndice E). Trata-se de um documento em que o participante, ao final de cada encontro, registra as impressões e assuntos abordados nos encontros. Segundo Gil, (2008, p. 125), "O instrumento de registro pode assumir diferentes níveis de estruturação. Em algumas pesquisas é bastante aberto, conferindo ao pesquisador ampla liberdade para proceder às anotações".

Nesse sentido, o registro do *Memorial do Dia* conferiu liberdade ao participante para que pudesse registrar de forma mais livre, pois esse registro, conforme combinado com o grupo, manteria em sigilo a identidade do participante. Por esse motivo o relato se dava de forma espontânea.

Com exceção do último encontro, pois esse foi destinado à socialização da proposta de avaliação construída no grupo, esse tipo de registro foi realizado em todos os demais encontros.

Os resultados dos registros nesse documento serviram de base para a análise das percepções sobre avaliação e a compreensão que os participantes obtinham a cada encontro realizado. Também possibilitou uma análise do planejamento dos encontros.

4.2.3 *Diário dos Encontros*

O *Diário dos Encontros* refere-se ao registro realizado por um único participante a cada encontro, que relata as ideias discutidas pelo grupo. É uma espécie de ata dos encontros, porém de uma maneira mais informal, pois ao final de cada encontro, em comum acordo com os demais participantes, o relator registra as impressões e assuntos abordados no dia.

A explicação dessa estratégia corrobora com a ideia de Gil, (2008, p.125) em que diz, “O registro da observação é feito no momento em que esta ocorre e pode assumir diferentes formas”.

O *Diário dos Encontros* foi proposto ao grupo no primeiro encontro, ocasião em que foi explicado ao grupo o objetivo do registro, para coleta de informações e posterior consulta. Trata-se de um caderno em que seria feito o registro.

4.2.4 *Diário de Campo*

O Diário de Campo é uma das etapas importantes em uma pesquisa de campo, devendo fazer parte do mesmo processo de pesquisa. Ele se caracteriza por ser um instrumento de registro diário. De acordo com Minayo (2012) o *Diário de Campo*, consta as informações informais, comportamentos, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa.

Dessa forma, o diário de campo utilizado nessa pesquisa teve como objetivo registro de atitudes, fatos e fenômenos percebidos durante a realização da pesquisa, bem como as expectativas e anseios com relação à realização dos encontros.

No *Diário de Campo*, foi realizado o registro dos encontros, as justificativas para escolha dos textos trabalhados, as impressões causadas em cada encontro. Por meio do registro foi possível estabelecer relações entre as vivências da pesquisa e o aporte teórico estudado durante os encontros.

Os registros foram datados, sinalizando os sujeitos envolvidos e a situação observada e foram suficientes como fonte de informação no momento da tabulação dos dados da pesquisa.

4.2.5 Gravação em áudio dos encontros

De acordo com Gil (2008, p.103), “o momento mais adequado para o registro é, indiscutivelmente, o da própria ocorrência do fenômeno”, por isso justifica-se a escolha da utilização da gravação em áudio dos encontros. Pois segundo esse autor, podem ser utilizados outros meios para o registro da observação, tais como, gravadores, câmeras fotográficas, filmadoras, etc. As gravações em áudio utilizadas para registro dos encontros partiu de um combinado com o grupo desde a primeira reunião. Uma das participantes ficou responsável, como o gravador não ficou sempre disponível, não foi possível realizar gravar todos os encontros.

Foram gravados 5 (cinco) encontros. De posse dessas gravações, foi possível identificar o percurso dos participantes durante a realização dos encontros, por meio da análise dos comentários suscitados nas vozes dos sujeitos que constituíram o grupo cooperativo.

A transcrição dos áudios está presente nas falas dos participantes, extraídas das gravações e utilizadas para compor a tessitura do texto, dessa forma, foi possível perceber as discussões ocorridas nos encontros.

4.2.6 Entrevista

Essa pesquisa utilizou-se da entrevista semiestruturada, pois segundo Triviños (1987) a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal é colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Nesse sentido, a utilização dessa estratégia teve como objetivo caracterizar a prática avaliativa dos participantes e exigiu empenho, no sentido de compreender/interpretar as respostas apresentadas nas entrevistas, com o fim de obter elementos que permitissem traçar uma caracterização da prática avaliativa dos participantes e as percepções sobre a avaliação da aprendizagem, uma vez que a realização da entrevista ocorreu depois de findados os encontros do grupo cooperativo.

Foi elaborado um roteiro (Apêndice G), que contemplava questões relacionadas à prática avaliativa do participante. No momento da entrevista a ordem das questões foi modificada com o intuito de explorar as informações e com intervenções no sentido de instigar respostas mais centradas em questões do interesse da pesquisa. A entrevista foi realizada com 4 (quatro) participantes, a escolha foi aleatória, de acordo com a disponibilidade de cada um. Participaram da pesquisa professores que atuam na área de Geografia, Matemática e Pedagogia. As entrevistas tiveram a duração de aproximadamente 20 (vinte) minutos, e, com consentimento dos entrevistados, foram gravadas para transcrição e posterior análise. Após a transcrição das entrevistas, foi entregue aos entrevistados o texto, para que fosse autorizada a publicação, preservando a identidade do entrevistado ou para que seja efetuada alterações, caso necessário.

Para análise das informações obtidas, as respostas dadas às questões foram agrupadas de acordo com as categorias definidas para análise das informações coletadas e dispostas em um quadro (Apêndice H) e foram utilizadas para compor o texto de análise da entrevista.

5 ANÁLISE DOS DADOS

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro.”
(Paulo Freire)

A coleta de dados tem como objetivo final a análise e interpretação, visando responder à pergunta da pesquisa. Assim, a forma escolhida para proceder à análise e interpretação dos dados deve ser descrita detalhadamente. De acordo com Gil, (2008, p.175), “esses dois processos apesar de conceitualmente distintos, aparecem sempre estreitamente relacionados”.

A análise está presente em diversas etapas da pesquisa, porém, torna-se mais formal após o término da coleta de dados, quando esses devem ser sistematicamente organizados de maneira a possibilitar respostas ao problema da pesquisa.

A subseção seguinte abordará o resultado da análise do perfil dos participantes do grupo cooperativo por meio da análise do currículo Lattes e roteiro específico para coleta das informações.

5.1 O perfil dos docentes participantes da pesquisa

Este perfil dos participantes do Grupo foi traçado a partir das respostas fornecidas nos questionários que foram aplicados no primeiro encontro. Além disso, para ampliar as informações sobre os docentes, foi realizada uma busca de dados no Currículo Lattes dos envolvidos no grupo. Para a coleta de informações no Lattes, foi elaborado um roteiro que privilegiou a busca por informações sobre a participação em cursos de formação e eventos, desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão.

Os dados sobre o perfil dos professores que participaram do grupo ampliam o conhecimento sobre a formação dos docentes do IFRO – Câmpus Vilhena, com o fornecimento de dados que caracterizam sua escolaridade (áreas de formação de

graduação e pós-graduação, de formação continuada, tempo de experiência na docência, dentre outras) e que se constituem em informações importantes para o planejamento das ações voltadas para a formação continuada desses profissionais.

Com relação ao vínculo com a instituição, 92,3% dos participantes são servidores efetivos do IFRO, sendo desses efetivos, 84,6% em regime de trabalho é Dedicação Exclusiva, e 8,3% contrato de 40 horas. Contrato temporário equivale a 7,6%, conforme mostra quadro abaixo:

Quadro 1 – Vínculo com IFRO e Regime de Trabalho

Vínculo com a Instituição	Quantidade
Servidor Efetivo	12
Temporário	01
Regime de trabalho	Quantidade
Efetivo - Regime dedicação Exclusiva	11
Efetivo – 40 horas semanais	01
Temporário – 40 horas semanais	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

O docente que atua no ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRO – Câmpus Vilhena apresenta a escolaridade mínima exigida pela atual legislação educacional, pois dos 13 (treze) participantes do grupo colaborativo, 77% são licenciados, 15,4% Tecnólogos e 7,6% Bacharel/Licenciatura, conforme quadro a seguir:

Quadro 2 – Formação Acadêmica

Formação Acadêmica – Graduação	Quantidade
Licenciatura	10
Tecnólogo	02
Bacharel/ Licenciatura	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Quanto ao nível de pós-graduação, dois professores têm como titulação máxima pós-graduação Especialização *Lato Sensu*, com exceção de 1(um) participante que está ainda cursando especialização, 4 (quatro) têm pós-graduação *Stricto Sensu*, sendo que 1(um) tem Doutorado, conforme quadro a seguir:

Quadro 3 – Pós - Graduação Concluída

Formação Acadêmica – Pós – Graduação	Quantidade
<i>Latu Sensu</i> - Especialização	02
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado	03
<i>Stricto Sensu</i> - Doutorado	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Dentre os participantes, um cursa pós-graduação em nível de especialização *Latu Sensu*, seis cursam pós-graduação *Stricto Sensu* em suas respectivas áreas de atuação, sendo 01 (um) mestrando em Matemática, 3 (três) mestrando em Educação, 1 (um) mestrando em estudos Literários e 1 (um) em Desenvolvimento Regional, conforme quadro abaixo:

Quadro 4 – Pós - Graduação em Andamento

Formação Acadêmica – Pós – Graduação	Quantidade
<i>Latu Sensu</i> - Especialização- cursando	01
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Profissional em Matemática	01
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Profissional em Educação	03
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento Regional	01
<i>Stricto Sensu</i> - Mestrado Acadêmico em Estudos Literários	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Percebe-se que esses docentes aprofundam sua formação em áreas específicas de conhecimento. Pela análise da formação acadêmica dos docentes, pode-se afirmar que as áreas de formação de nível superior com maior número de professores dentro do grupo cooperativo são: Letras-Língua Portuguesa/Língua Estrangeira 23% que corresponde a três professores, Matemática 15,4% que

corresponde a dois participantes, Pedagogia também com 15,4%, sendo as demais, Geografia (7,6%), Biologia (7,6%), Filosofia (7,6%), Ciências Sociais (7,6%), Informática (7,6%) e Eletromecânica (7,6%), o que corresponde em termos absolutos a um participante em cada uma dessas áreas, conforme quadro a seguir:

Quadro 5 – Área de Formação Inicial

Área de formação/atuação	Quantidade
Letras - Língua Portuguesa/ Língua Estrangeira	03
Matemática	02
Geografia	01
Biologia	01
Filosofia	01
Ciências Sociais	01
Pedagogia	02
Informática	01
Mecânica	01

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Sobre a experiência na área de docência na Educação Básica, 23% atuam há mais de 16 (dezesseis) anos, 30,7% atuam de 10 (dez) a 15 (quinze) anos, 23% atuam de 06 (seis) a 10 (dez) anos, 15,3% de 1 (um) a 5 (cinco) anos e 7,6% há menos de 1 (um) ano. Desse percentual, 69,3% atuam no Ensino Técnico Integrado de 1 (um) a 5 (cinco) anos, 30,7 % atuam há menos de 1(um) ano.

Sobre a participação dos professores em eventos, cursos na área de atuação e desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e ensino, no Câmpus Vilhena, durante os anos de 2013/2014, encontraram-se registrados os seguintes dados; 61,5% dos participantes (o que corresponde a seis professores) desenvolveram projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino, 30,7% (quatro professores) participaram de cursos até 40 horas, 7,6% (1 professor) participou de cursos acima de 40 horas. Com relação à participação em eventos na área de atuação (seminários, palestras, oficinas) 46,1% participaram como ouvintes ou

apresentaram trabalhos, resumos, publicações em anais de evento, como descrito no quadro abaixo:

Quadro 6 – Professores com participação em projetos/eventos/cursos

Participação dos docentes em projetos/eventos/cursos em 2013/2014	Quantidade
Participação em eventos na área de atuação/ publicação/ apresentação de trabalho, entre outros	06
Participação em cursos até 40 horas	04
Participação em cursos acima de 40 horas	01
Participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino	08

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Ressalta-se que as informações foram coletadas do currículo Lattes no mês de janeiro de 2015, e nesse período, 30,7% (o que corresponde a quatro professores) dos participantes não estavam com as informações atualizadas na plataforma Lattes.

Dos 69,3% (que corresponde a nove professores) que tinham os dados atualizados na plataforma Lattes, foi observada uma predominância na participação de projetos de pesquisa, extensão/ensino e eventos na área de atuação durante os anos de 2013/2014, conforme quadro a seguir:

Quadro 7 – Número de eventos/projetos/cursos registrados no Currículo Lattes

Número de projetos/eventos/cursos 2013/2014	Quantidade
Participação em eventos na área de atuação/publicação/apresentação de trabalho, entre outros	38
Participação em cursos até 40 horas	09
Participação em cursos acima de 40 horas	01
Participação em projetos de pesquisa, extensão e/ou ensino	21

Fonte: lattes.cnpq.br - janeiro de 2015

Para obtenção de resultados significativos durante o processo de formação continuada dos docentes, é importante conhecê-los, para que o desenvolvimento

das atividades a serem propostas durante a formação esteja de acordo com as necessidades e aspirações destes docentes em formação.

Considerando a análise dos dados referentes à participação dos docentes no item “projetos de pesquisa”, vale ressaltar a ideia de Freire (1996), sobre a fusão entre ensino e pesquisa:

Enquanto ensino contínuo buscando, procurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Nesse sentido, pode-se assegurar que a pesquisa como formação continuada do docente oportuniza a reflexão sobre sua prática pedagógica com vistas ao aprimoramento de sua atuação.

Segundo Tardif,

As fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente (TARDIF, 2004, p.267).

Neste contexto, percebe-se por meio da análise do Currículo Lattes que os participantes do grupo cooperativo têm demonstrado interesse em aprimorar sua prática pedagógica com a participação em projetos de pesquisas e demais atividades pedagógicas.

A próxima subseção abordará o planejamento e a realização dos encontros do grupo cooperativo.

5.2 Grupo cooperativo: do planejamento/realização dos encontros à construção da proposta de avaliação mediadora

Pensar a constituição de um grupo cooperativo como estratégia de pesquisa possibilitou momentos de reflexão sobre a prática avaliativa. Para a realização de cada encontro, houve um planejamento juntamente com a orientadora para

selecionar materiais e estratégias a serem propostas para o grupo, conforme consta no Apêndice F.

A expectativa era grande com relação às discussões que seriam suscitadas pelo grupo. Foram planejados (09) nove encontros, considerando alguns eventos previstos no calendário letivo do Câmpus, período que compreendeu de agosto a dezembro de 2014. Os encontros foram realizados na sala de reuniões da Coordenação de Assistência ao Educando – CAEd, do Câmpus, às segundas-feiras, das 15 às 17 horas.

5.2.1 Primeiro Encontro

No **primeiro encontro** foi exposto, de forma mais detalhada, o objetivo da pesquisa e a importância da participação do grupo para construção da proposta de avaliação. O convite (Apêndice C) para esse primeiro encontro, foi confeccionado e entregue aos participantes cinco dias antes de sua realização. No dia do encontro foi apresentado aos participantes um cronograma dos encontros (Apêndice G) e foi respondido o questionário (Apêndice D), que possibilitou traçar um perfil do grupo, pois continha informações sobre formação docente, tempo de experiência no magistério, concepções sobre avaliação da aprendizagem.

Nesse encontro também ficou definido, em comum acordo com todos, que algumas reuniões seriam gravadas em áudio, por sugestão dos próprios participantes do grupo. A sugestão foi acatada e informei que as gravações seriam utilizadas como informações para a pesquisa. A escolha de qual reunião seria gravada foi aleatória, pois uma participante do grupo se dispôs a levar o gravador quando este estivesse disponível,

Ficou acordado também, que cada participante, ao final do encontro faria o *Memorial do Dia*, (Apêndice E) em que o participante relataria de forma sucinta o encontro do dia e descreveria suas impressões e reflexões sobre os assuntos abordados, para ser entregue no mesmo dia. Esse registro serviria de apoio no momento da análise dos dados e para evitar constrangimentos, foram anônimos.

Também foi proposto o registro dos participantes no *Diário dos Encontros*, que se tratava de um caderno em que voluntariamente um participante, a cada encontro ficaria responsável por esse registro. O objetivo do Diário era fazer um tipo de ata do que ocorreu na reunião de maneira informal.

Ao apresentar o registro dos participantes no Diário dos Encontros e nas entrevistas para identificar o autor utilizam-se letras do alfabeto.

O relato do professor C no *Diário dos Encontros*, sobre essa primeira reunião, foi o seguinte:

De início a pesquisadora apresentou a pauta do 1º encontro e uma proposta de cronograma dos encontros, em seguida expôs os objetivos do projeto de pesquisa, deixando claro da vontade de que todos os colaboradores permanecessem até o último encontro, mas se por algum motivo particular não pudéssemos continuar, o desligamento do grupo poderia ser feito sem nenhum constrangimento (C, DIÁRIO DOS ENCONTROS, 2014).

Sobre a participação no grupo, foi registrado no diário de campo que, com exceção de 2 (dois) professores, que não puderam continuar no grupo até o fim, por motivo de mudança de horário das aulas, o grupo chegou ao final com 11 (onze) participantes.

Com relação aos relatos referentes às impressões causadas neste primeiro encontro do grupo um participante registrou que:

Este primeiro encontro foi acolhedor e me deixou entusiasmada com a possibilidade de aprendizado e troca de experiências com os colegas. Gostei da organização do encontro e acredito que teremos boas discussões sobre o assunto (MEMORIAL DO DIA, 25 de agosto de 2014).

Ainda sobre as impressões causadas pelo primeiro encontro, um outro participante relata em seu *Memorial do Dia*, “O grupo é muito dinâmico, pois apresenta professores de várias disciplinas, o que ajudará em uma discussão mais profunda”. Por esses registros percebe-se que foi grande a expectativa dos participantes com relação aos encontros.

Sobre o preenchimento do questionário proposto neste primeiro encontro, tem-se o seguinte registro:

Do momento em que cheguei pude observar que o direcionamento do encontro esteve de acordo com o objetivo da pesquisa, levantar informações sobre o que entendo e como realizo minha avaliação, no entanto, as questões muito fechadas limitam as respostas, uma vez que a avaliação pode acontecer de diferentes formas para diferentes objetivos (MEMORIAL DO DIA, 25 de agosto de 2014).

Ainda sobre o preenchimento do questionário, outro diz o seguinte em seu *Memorial*,

Senti certa dificuldade em responder ao questionário, já que são perguntas fechadas, em quase todas as questões eu queria remodelar as questões e escrever as minhas impressões, talvez/provavelmente as minhas respostas seriam outras se as perguntas fossem abertas (MEMORIAL DO DIA, 25 de agosto de 2014).

Com exceção desses dois relatos acima apresentados, não houve nenhum comentário sobre o questionário. No entanto, durante a reunião dois participantes quando estavam respondendo ao questionário observaram que as questões eram fechadas e não contemplavam o que gostariam de responder. Com relação aos comentários sobre o questionário aplicado, foi explicado aos participantes que objetivo das questões era para caracterizar de forma geral os participantes e, se fosse um instrumento aberto, potencializaria a obtenção de dados, o que dificultaria a análise e interpretação.

5.2.2 Segundo Encontro

No **segundo encontro**, conforme já combinado, foi realizada a leitura do registro do encontro anterior e definido quem ficaria responsável pelo registro do encontro do dia.

A seguir, antes de iniciar as discussões sobre avaliação, foi proposta uma leitura compartilhada. O texto não apresentava nenhuma relação com a temática avaliação, mas serviu para possibilitar uma descontração do grupo. Tratava-se de um texto cômico: *Engano Fatal* (extraído do livro *Jogos e Simulações de Treinamento*, SENAI/GO – 2015).

Não era o objetivo utilizar a leitura para refletir sobre a avaliação, porém ao ler o relato de um dos participantes em seu *Memorial do Dia*, encontrei o seguinte comentário:

A leitura do texto “Engano Fatal” provou o quanto a comunicação e a interação contribuem para a assimilação das informações mal interpretadas. Muitas vezes o que acontece nas aferições é a falta de interpretação. Como a situação do texto - a troca dos presentes - os alunos fazem essa troca devido o não entendimento do que o enunciado solicita (MEMORIAL DO DIA, 1º de setembro de 2014).

A leitura do texto despertou uma reflexão sobre a falta de comunicação que ocorre entre alunos e professores nos momentos de avaliação, o participante conseguiu, por meio da metáfora do texto, deixar claro em seu registro do memorial de quanto a leitura é importante, quando descreve que “enquanto a leitura for motivo de distanciamento das crianças e adolescentes, dentro e fora da escola, as falhas quanto a avaliação perdurarão”. E finalizou com a seguinte frase: “afirmo que as discussões sobre avaliação irão contribuir para sérias mudanças nas nossas práticas avaliadoras” (MEMORIAL DO DIA, 1º de setembro de 2015).

Para esse encontro a orientadora sugeriu a importância de se trabalhar com os docentes os conceitos de avaliação, por isso o texto escolhido foi *Avaliação: Construindo o conceito*, de Luiz Carlos de Freitas (1997). A escolha desse texto se deu pelo fato de abordar o tripé da avaliação: a avaliação como verificação do conhecimento, a avaliação relacionada ao controle da disciplina em sala de aula e a avaliação como controle de valores e atitudes. No início do texto o autor faz uma retrospectiva dos estudos sobre a temática avaliação, a partir de 1970, considerando alguns aspectos que marcaram essa década, como a valorização do tecnicismo e a influência das indústrias na dinâmica de gerenciamento das escolas.

Em seguida, foi realizada a “dinâmica da avaliação”, em que cada um escreveu no pedaço de papel a primeira palavra que viesse à mente quando pensavam em avaliação. Técnica de dinâmica de grupos conhecida como “Tempestade de ideias ou *Brainstorming*”.

Foram escritas várias palavras, cabe destacar algumas, as quais foram descritas no quadro a seguir:

Quadro 8: Síntese da dinâmica desenvolvida no II Encontro

Palavra escolhida pelo participante	Justificativa da escolha
PROVA	“Penso prova, pois é isso que nos é cobrado”
PREPARAR	“Fico pensando formas diferentes de preparar as avaliações”
NOTA	“Os alunos esperam isso, apesar da nota não ser o objetivo final.”
RESULTADO	“Os alunos se preocupam com prova, quando se trata de avaliação diferenciada, não há uma compreensão, a avaliação é sinônimo de nota – resultado na concepção dos alunos.”
ANGÚSTIA	“É a palavra que mais se adequa ao sentido de avaliação, com relação ao baixo rendimento dos alunos e da grande preocupação que se tem com relação a aprendizagem, e isso causa uma certa angústia.”
PREOCUPAÇÃO	“Quando penso em avaliação vem a preocupação com a aprendizagem dos alunos.”
CONHECIMENTO	“Associo a palavra a conhecimento, me lembra a construção de conhecimento”.

Fonte: Diário de Campo, 2014.

O grupo se demonstrou participativo durante a dinâmica. Pelos resultados obtidos após a dinâmica, pode-se observar que vigora, entre os participantes, a concepção de avaliação vinculada especialmente à aplicação de provas. Neste sentido, as justificativas dos participantes corroboram com a afirmação de Hoffmann (1999) quando afirma que,

[...] a busca incansável por padrões de mensuração, objetivos uniformes é um dos maiores entraves a um processo avaliativo em respeito a individualidade do educando. Assim, considero que a tomada de consciência do educador precisa se dar justamente sobre o caráter subjetivo da avaliação (HOFFMANN, 1999, p. 16).

Após a dinâmica, foi realizada a leitura silenciosa do texto *Avaliação: Construindo o Conceito*, de Luiz Carlos de Freitas e em seguida proposta uma discussão. Um dos participantes em seu *Memorial do Dia*, diz que “o texto *Avaliação: construindo conceitos* foi elucidativo, teve uma abordagem direta e clara”.

Foi constatado, por meio da análise dos memoriais, que o relato do encontro se restringiu mais à dinâmica realizada no encontro. As impressões sobre a leitura do texto, apesar de não haver relatos nos memoriais, foi bastante discutida. Foram elencadas no *Diário de Campo* alguns pontos levantados durante as discussões:

Pela fala dos participantes, percebe-se uma grande dificuldade em se avaliar, principalmente quando se trata da avaliação informal, abordada no texto em questão. Houve relato de avaliação como disciplina da sala de aula, alguns professores confessaram que já agiram dessa forma (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Este encontro possibilitou conhecer um pouco mais sobre a percepção dos participantes com relação à avaliação da aprendizagem.

5.2.3 Terceiro Encontro

Para o **terceiro encontro** seguiu-se a mesma sequência dos encontros anteriores: leitura do diário dos encontros, leitura compartilhada, leitura e discussão do texto.

O encontro teve início com uma leitura compartilhada, o texto escolhido para leitura foi *O homem trocado*, de Luís Fernando Veríssimo. Pelos comentários após a leitura, foi possível observar as inferências que os professores fizeram com relação ao texto, quando relato no *Diário de Campo*, que,

Apesar de ser um texto cômico, pois trata-se de situações equivocadas que acontecem repetidamente na vida daquele homem, desde o nascimento até o momento que submeteu a um procedimento cirúrgico (por engano), os professores fizeram um paralelo com os equívocos da avaliação. Foi bem interessante (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Para este encontro o texto escolhido foi *Avaliação: Tendências e Tendenciosidades*, Firme (1994). Esse texto aborda as fases da avaliação dentro de um contexto histórico. Foi interessante, pois o participante pôde estabelecer uma relação da avaliação com as necessidades de cada época.

No texto a autora aborda as quatro gerações de avaliação: “mensuração”, “descrição”, “julgamento de valor” e “negociação.” A autora inicia o texto

parafraseando Rubem Alves na História do Lobo e do Cordeiro, mas não atribui a culpa do fracasso nem ao professor nem ao aluno, mas nos leva a uma reflexão sobre as práticas avaliativas nas escolas.

Sobre o texto, um participante comenta em seu *Memorial do Dia*,

No encontro de hoje foi abordado a avaliação ao longo do tempo. O texto lido e discutido levou a uma reflexão sobre as gerações da avaliação, chegando à conclusão de que, apesar de estarmos vivendo na pós-modernidade, adotamos práticas avaliativas como instrumento de mensuração, de resultado de aprovação ou retenção. Então fica a questão: qual o objetivo da avaliação? (MEMORIAL DO DIA, 15 de setembro de 2014).

Ainda sobre o texto lido, outro participante relata em seu *Memorial do Dia*, “o que fazemos hoje não está tão distante da primeira geração de avaliação” e o outro diz o seguinte:

[...] apesar de estarmos na quarta geração da avaliação, ainda herdamos alguns fragmentos da primeira, pois focamos, muitas das vezes em classificar e eliminar nossos alunos, perdendo assim, o foco da avaliação (MEMORIAL DO DIA, 15 de setembro de 2014).

As discussões suscitadas nesse encontro possibilitaram uma análise sobre as concepções que os participantes têm sobre avaliação. De acordo com os comentários levantados durante o encontro, um participante relata que,

A avaliação deve ter um propósito, e se não houver uma utilidade na sua aplicação, acho que não tem porque ela ser realizada. Ainda mais se for pensar a avaliação dentro da perspectiva da primeira geração de avaliação. Aí sim, eu acho que ela é totalmente inútil (ÁUDIO DO ENCONTRO, 2014).

Como o objetivo dos encontros era a construção coletiva de uma proposta de avaliação numa perspectiva mediadora, demonstrei preocupação, pois o grupo estava realizando o terceiro encontro, e faltava discutir as possíveis ações para construção da proposta de avaliação. Ao relatar essa preocupação à orientadora, ela disse que o importante para a construção da proposta é todo o processo percorrido para a construção, as reflexões, as leituras, as discussões. Isso me tranquilizou e as ideias foram surgindo forma espontânea (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

5.2.4 Quarto Encontro

Para o **quarto encontro** foi realizada a leitura do encontro anterior e proposto uma leitura compartilhada do texto de Rubem Alves, “*De excrementis diaboli*”, (extraído do livro “*O amor que acende a lua*”, 2003) que aborda a questão da conscientização sobre o destino do lixo produzido pelos seres humanos. O texto foi escolhido considerando a proximidade dos eventos que seriam realizados pelo Câmpus naquele período. Como as discussões sobre a leitura compartilhada demandou grande parte do tempo, não foi realizada leitura compartilhada nos encontros posteriores.

Foi exibido um vídeo¹ de Luckesi (2012), que aborda a herança dos exames escolares.

A escolha desse vídeo justifica-se pelo fato de que o conteúdo abordado poderia contribuir para elucidar questões sobre a prática de exames nas escolas, sobre o fracasso escolar, qual o papel do docente e da instituição nessa realidade. O vídeo muito contribuiu nas discussões sobre a temática.

Sobre a avaliação, o vídeo apresentado abordou questões sobre o fracasso escolar, a prática de exames nas instituições escolares, nesse sentido o autor diz o seguinte,

Tradicionalmente, nos últimos anos da educação ocidental, nós praticamos exames escolares, ou seja, nós trouxemos para dentro da escola, os modos de agir, de ser, que ocorriam na sociedade anterior ao século XVI, que é, e continua sendo a seletividade (LUCKESI, 2012).

De acordo com as anotações do *Diário de Campo*, (2014), o vídeo apresentado suscitou muitas discussões a respeito da prática avaliativa. Com relação ao vídeo, um participante comentou o seguinte: "O encontro de hoje foi muito produtivo no sentido em que discutimos a função da avaliação que é um

¹ O vídeo pode ser encontrado na internet, no site *Youtube* no link www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc.

indicativo da qualidade de ensino para posicionar-se em avançar ou parar" (MEMORIAL DO DIA, 29 de setembro de 2014).

Ainda sobre o vídeo, outro participante levantou alguns questionamentos, como: "o sistema de ensino Fracassou? A quem pertence o fracasso? Como identificá-lo? Mudar o currículo? Rever a prática"? E finaliza os questionamentos com uma afirmação: "a busca por uma solução permeia muitas interrogações, ainda." (MEMORIAL DO DIA, 29 de setembro de 2014).

Nesse sentido, os questionamentos e afirmação do participante acima nos levam a perceber que a avaliação é um processo amplo, e que essa amplitude leva à discussões sobre o currículo. A avaliação nesse sentido, caracteriza-se como processo mais complexo, em que envolve outros segmentos da sociedade. De acordo com Luckesi (2006, p. 57), "A avaliação serve para subsidiar a busca do melhor resultado para todos, visa, portanto, não só democratização do ensino, mas democratização da sociedade".

Nesse sentido, um participante afirma em seu relato que, "independente do instrumental utilizado, o importante é estar claro o que será feito com o resultado da avaliação" (ÁUDIO DO ENCONTRO, 2014).

Sobre isso, nas anotações do *Diário de Campo* há o seguinte registro, "é necessário utilizar a avaliação com o intuito de melhoria no processo de ensino e não apenas como ferramenta para medir o que o aluno aprendeu".

5.2.5 Quinto Encontro

Para a realização do **quinto encontro**, após a socialização da leitura do registro do encontro anterior, foi entregue aos participantes tirinhas² dos personagens "Mafalda", "Manolito" e outros. As tirinhas foram selecionadas, pois apresentavam situações de avaliação da aprendizagem em diferentes contextos.

² As tirinhas de "Mafalda", "Manolito" e outros podem ser encontradas na internet no link <http://www.espacoeducar.net/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexoes-sobre.html> e também no link <http://projeto futuro.com.br/piloto/>.

Foi solicitado ao grupo que estabelecesse uma relação entre as tirinhas analisadas e a prática avaliativa utilizada na instituição. Conforme relata um participante em seu Memorial do Dia, "Foram analisadas tirinhas, a partir das quais foram estabelecidas relações com a avaliação praticada no dia a dia. Assim foi possível detectar pontos mais complicados do ato de avaliar de acordo com cada participante" (MEMORIAL DO DIA, 06 de outubro de 2014).

Outro participante também afirmou que "a análise das tirinhas gerou uma boa discussão sobre a prática avaliativa utilizada nas escolas". Ainda sobre a análise das tirinhas o professor B relata no *Diário dos Encontros*, "Foi comentado como entendimento de uma das tirinhas que as avaliações não levam em conta as diferenças individuais, propondo-se uma mesma atividade para verificar o desempenho dos alunos (B, DIÁRIO DOS ENCONTROS, 2014).

Após a atividade de análise das tirinhas, foi proposta leitura e discussão do texto da entrevista de Jussara Hoffmann³, extraída da edição 09 – outubro/2005 da Revista Direcional Educador. Com base nos comentários dos participantes em seus Memoriais percebe-se que sempre há o entendimento de que a avaliação deve acontecer durante o processo e não ao fim do período.

Com relação à entrevista de Jussara Hoffmann, o texto está dividido em 11 (onze) perguntas e aborda desde o tempo dedicado pela autora aos estudos sobre avaliação, que passa de trinta anos, considerando a data da publicação da entrevista, até questões sobre autoavaliação e às mudanças nos processos avaliativos. Com relação a essas mudanças, a autora afirma que,

Muitas vezes muda-se por mudar, porque outros mudaram, porque é moderno, porque a direção mudou. É preciso mudar por princípios e não por métodos. São as concepções e as crenças que determinam as metodologias e não o contrário (HOFFMANN, 2005).

Dessa forma, a instituição escolar deve ter o cuidado para não cair no "modismo", com relação às práticas avaliativas, pois segundo a autora, nem sempre

³ A entrevista da Jussara Hoffmann pode ser encontrada na internet no link <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-jussara-hoffmann>.

mudanças no regimento da instituição garante que as mudanças de fato ocorram, e ainda afirma,

Já vi escolas trabalhando com notas e seus professores desenvolvendo processos de avaliação mediadora de uma forma mais consistente do que outros que diziam trabalhar de forma mediadora, mas praticavam posturas classificatórias (HOFFMANN, 2005).

As ideias da autora contribuíram para a reflexão de um participante do grupo, quando relata em seu *Memorial do Dia*,

Após a leitura da entrevista da Jussara Hoffmann, podemos discutir sobre avaliação e perceber quão complexa e desafiadora a proposta se apresenta. Acredito que a autora ao expor sobre avaliação mediadora considera o melhor caminho para uma avaliação mais justa e significativa (MEMORIAL DO DIA, 06 de outubro de 2014).

O encontro foi encerrado com a certeza da necessidade de mudanças na prática avaliativa, uma vez que o grupo propõe a construção de uma proposta de avaliação na perspectiva mediadora.

5.2.6 Sexto Encontro

No **sexto encontro** foi realizada a leitura do encontro anterior e também foi exibido um vídeo⁴ sobre avaliação da aprendizagem “Avaliação e aprendizagem: o que é avaliação” em que aborda as concepções de avaliação sob a visão de alunos, pais, pesquisadores, docentes.

Após a exibição do vídeo foi proposta a leitura do texto de Jussara Hoffman, do livro, *Avaliação Mediadora - Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade: Por uma escola de qualidade* (2008), em que aborda a temática qualidade na educação a partir de três pontos fundamentais:

O Sistema de avaliação tradicional, classificatório, assegura um ensino de qualidade? A manutenção das provas e notas é garantia do efetivo acompanhamento dos alunos no seu processo de aprendizagem? O sucesso de um aluno na escola tradicional representa o seu desenvolvimento máximo possível? (HOFFMANN, 2005).

⁴ O vídeo pode ser encontrado no site do *youtube* no link <https://www.youtube.com/watch?v=xXWV6d-qnMk>

Pelo relato dos participantes em seus *Memorais*, percebe-se que tanto o vídeo como a leitura suscitaram reflexões sobre a prática avaliativa, conforme relata um participante, "As discussões sobre o texto 'Por uma escola de qualidade' remeteu-nos a nossa prática de avaliação. Estou tentando colocar em prática novas formas de avaliar a partir dos textos discutidos nos encontros" (MEMORIAL DO DIA, 20 de outubro de 2014).

Outro afirma que, "sei que preciso mudar a prática avaliativa, tenho consciência disso, mas a dificuldade está na execução desse novo modelo" (ÁUDIO DO ENCONTRO, 2014).

Nesse sentido, pode-se afirmar que os participantes têm consciência da necessidade de se repensar a prática avaliativa, porém apresentam algumas inseguranças.

Nesse encontro o grupo começou a delinear algumas ações para a construção da proposta de avaliação mediadora, trabalho que seria retomado nos próximos encontros.

5.2.7 Sétimo Encontro

O **sétimo encontro** foi marcado por grandes expectativas com relação à construção da proposta de avaliação. Após a leitura do registro do encontro anterior, foi proposta a leitura do texto de Jussara Hoffman, do livro, *Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-escola à Universidade* (2008), com o texto: *Avaliação Mediadora no Ensino Médio e no Ensino Superior*. O texto trouxe contribuições que podem ser evidenciadas no relato de um participante:

O encontro de hoje nos trouxe grandes desafios quanto ao "como fazer" na educação. Fala-se muito em mudar o processo de ensino e aprendizagem, mas não em como causar uma mudança significativa na formação de competência e habilidades na formação do sujeito pensante, capaz de se apropriar do objeto de estudo e modificar seu meio através dele, produzindo cultura (MEMORIAL DO DIA, 10 de novembro de 2014).

O texto de Hoffmann (2008) aborda a forma reprodutivista da avaliação utilizada em cursos de formação de professores. O modelo que se instala em cursos de formação é o que vem a ser seguido pelos professores que exercem o magistério nas escolas e universidades, em que muitas práticas são alicerçadas pela influência teórica sofrida por esses alunos nos cursos de graduação e acabam reproduzindo em sua atuação docente.

Segundo a autora, a perspectiva da avaliação mediadora tem a intenção de opor-se ao modelo do “transmitir-verificar-registrar” e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora, favorecendo a troca de ideias, num movimento de superação do saber transmitido a um saber construído.

Para que ocorra essa evolução destacada pela autora, o relato do *Memorial do Dia* confirma isso, "Mudanças são possíveis, contudo elas têm que ser buscadas em coletivo (currículo) e individual (professor, alunos e demais profissionais envolvidos)" (MEMORIAL DO DIA, 10 de novembro de 2014).

Outro relato diz que,

Com a leitura pude perceber que estou mais próxima da prática avaliativa tradicional do que da mediadora, o que me leva a refletir sobre como ultrapassar este limite e chegar a colocar em prática uma nova forma de avaliação, que não esteja centrada apenas no registro de nota, mas que leve em consideração o que realmente o aluno aprendeu (MEMORIAL DO DIA, 10 de novembro de 2014).

Nesse encontro houve espaço para que o grupo traçasse algumas ações que poderiam fazer parte da proposta de avaliação, e foi percebido durante as discussões que muitas das propostas de ações sugeridas pelos participantes envolviam outros setores da instituição e não a prática do próprio docente. Percebe-se, pelo relato dos participantes que alguns apresentam dificuldades em mudar a prática avaliativa, porém procuram diversificar os instrumentais de avaliação. Alguns assumem uma prática tradicional de avaliação, mas que estão procurando melhorar, outros afirmam que as discussões promovidas pelo grupo contribuíram para reflexão sobre a prática pedagógica (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

5.2.8 Oitavo Encontro

O **oitavo encontro** foi destinado aos estudos dos referenciais do IFRO que abordam a questão da avaliação. Após a leitura do encontro anterior, o grupo iniciou os estudos realizando uma análise dos documentos oficiais do IFRO, que abordam sobre a avaliação da aprendizagem. Foi realizada a Leitura do *Regulamento da Organização Acadêmica do IFRO* (2010), com destaque ao TÍTULO VII, que trata da avaliação e os critérios de avaliação estabelecidos nos *Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos* do IFRO - Câmpus Vilhena.

Pode-se afirmar de acordo com os registros da reunião (Memoriais, Diário de Campo, áudio, etc.) que o grupo avançou na construção da proposta de avaliação, cada participante se envolveu na proposição de atividades que possam superar a prática tradicional de avaliação constatada nas reflexões dos encontros anteriores. Nesse dia também estava planejado a leitura do texto: *Questões sobre avaliação da Aprendizagem: A voz dos professores* - da PUC/RS, porém não foi possível realizar essa atividade devido ao envolvimento dos participantes do grupo na discussão suscitada pela leitura inicial (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Nesse encontro foi elaborado o esboço de uma proposta de avaliação baseada na perspectiva mediadora, com o registro das contribuições, para que no encontro seguinte fossem socializadas com o grupo e realizadas as adequações sugeridas.

Sobre esse encontro um participante relatou em seu *Memorial do Dia*, “entre as diversas contribuições, destaco a contribuição proposta de transformar o grupo atual em um grupo permanente de estudo no Câmpus” (MEMORIAL DO DIA, 24 de novembro de 2014).

Outro relato sobre o encontro afirma que,

No encontro de hoje foi possível discutir e refletir sobre o que consta no ROA - Regulamento da Organização Acadêmica, de maneira mais crítica, vislumbrando as possibilidades de mudanças no que se refere à organização do currículo para que haja um melhor aproveitamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Apesar de ainda não haver um

consenso, as discussões caminham e poderá chegar a uma proposta concreta para avaliação (MEMORIAL DO DIA, 24 de novembro de 2014).

Com relação às ações para a construção da proposta de avaliação mediadora, outro participante relata o seguinte,

Após os estudos desse encontro, muitos pontos foram levantados e foi abordada a necessidade de algumas ações, como, reorganizar as ementas; organizar grupos de estudos; efetivar o reforço escolar e oficinas para melhorar a aprendizagem. Através dessas ações talvez poderemos melhorar a forma de avaliar nossos alunos (MEMORIAL DO DIA, 24 de novembro de 2014).

Com base nos relatos dos participantes e das contribuições sugeridas para construção da proposta, após vários encontros, discussões e análise sobre a temática avaliação, foi possível a elaboração da proposta, que foi analisada e socializada no último encontro.

5.2.9 Último Encontro

Antes da realização desse **último encontro** foi socializada com a orientadora a proposta construída pelos docentes. Como a proposta de avaliação envolveu ações de diversos segmentos dentro da instituição, foi sugerido que a proposta fosse dividida em três segmentos de ações, sendo eles: *ações referentes à sala de aula; ações referentes aos demais setores da instituição; e ações referentes à gestão da instituição* (DIÁRIO DE CAMPO, 2014).

Nesse encontro não foi realizada a leitura do registro do encontro anterior. Para esse encontro o grupo aguardava a socialização da proposta construída coletivamente a partir das reflexões, leituras realizadas ao longo do processo de construção da proposta. Cada participante recebeu uma cópia da proposta para que fosse realizada uma leitura compartilhada das ações previstas na proposta, com a análise e discussão dos pontos abordados. O grupo concordou com a proposta da forma como foi organizada, dividida as ações por segmentos.

Após a finalização da proposta, pode-se perceber que o processo avaliativo vai muito além da utilização de instrumentais de avaliação, pois envolve outras

ações, com responsabilidades compartilhadas com os demais profissionais da instituição, até mesmo a família e não somente o professor.

A ideia da construção de uma proposta coletiva de avaliação, reafirma a concepção de avaliação de Hoffmann (2007),

A compreensão do aluno não se dá sem o diálogo estabelecido com o próprio aluno em primeiro lugar, com seus familiares, com seus amigos e colegas, com todos os profissionais que lidam com ele nos espaços escolares (HOFFMANN, 2007, p.25).

Nesse sentido, há que se compreender que uma proposta de avaliação mediadora, ultrapassa as paredes da sala de aula, envolve outros segmentos, ela se dá na interação entre os envolvidos no processo. Segundo Hoffmann (2007, p. 25) "O caminho é o diálogo. Não há educação sem diálogo, e o verdadeiro diálogo pressupõe retorno, interlocução, reconstrução conjunta das práticas avaliativas".

A proposta construída pelo grupo está registrada nas considerações finais e apresenta a concepção de responsabilidade compartilhada, pois todos os segmentos envolvidos no processo educativo são corresponsáveis pela aprendizagem do aluno.

5.3 Análise das entrevistas

As entrevistas semi-estruturadas que constam no apêndice G foram realizadas no mês de abril de 2015, após a realização dos encontros. A realização das entrevistas teve como objetivo verificar se houve mudança nas práticas avaliativas dos docentes participantes do grupo cooperativo e, como a avaliação era concebida, considerando os estudos realizados sobre a temática. Para tanto, foram elaboradas sete questões norteadoras para as entrevistas que foram gravadas e transcritas posteriormente.

Por meio da análise das entrevistas foi possível perceber como tem sido realizada a avaliação da aprendizagem no contexto escolar, quais instrumentos utilizados pelos docentes e quais as possíveis mudanças na prática avaliativa refletida na fala dos entrevistados. Ainda mediante a análise das entrevistas foi

possível constatar as contribuições para possíveis mudanças na prática pedagógica, ou seja, qual o impacto dessas discussões na prática avaliativa.

Para melhor compreensão da análise das respostas, a entrevista foi dividida em 3 (três) blocos de perguntas (Apêndice H), o primeiro abordou sobre os instrumentais utilizados para avaliação e o que era feito com o resultado das avaliações. O segundo tratou da prática avaliativa como processo, destacando a opinião do entrevistado sobre a satisfação com seu modelo de avaliação. E o terceiro bloco deu destaque às informações do entrevistado sobre as práticas avaliativas adotadas pela instituição, referendadas nos documentos oficiais do IFRO, como Regulamento da Organização Acadêmica (2010).

Quando abordada a questão sobre “Quais instrumentos e por que você os utiliza quando avalia aprendizagem dos seus alunos?”, percebe-se que há uma preocupação em não avaliar em um único momento e somente para obter uma média é evidenciada pelos entrevistados. A ideia de que se deve “avaliar o todo” e em diferentes momentos, expressa a necessidade de avaliar o aluno em seu processo de aprendizagem, ou seja, em todas as atividades que realiza, em diferentes momentos. Essa preocupação também é expressa pelo participante A, quando diz,

Atribuo a minha avaliação em provas escritas, trabalhos, participação, assiduidade e resolução de exercícios na lousa, dessa forma eu consigo verificar melhor as dificuldades dos alunos. [...] caso o aluno não compreenda, retomo o conteúdo e explico novamente de forma diferente para que o aluno possa compreender (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

A concepção do entrevistado sobre avaliação corrobora com a ideia de Haydit (1995, p. 55), que diz "A eficácia da avaliação depende do fato de o aluno conhecer seus erros e acertos, para poder reafirmar os acertos e corrigir os erros. Não é o simples aumento de provas que vai contribuir para melhorar a aprendizagem".

Nesse sentido, a eficácia da avaliação depende da reflexão sobre o processo, essa reflexão é a referência para a continuidade da ação pedagógica.

A questão sobre “O que fazer com o resultado da avaliação”, pelas respostas dos entrevistados percebe-se que o resultado da avaliação serve para que o professor faça um replanejamento das suas atividades, retome o conteúdo e mudando a forma de explicar. As respostas dos entrevistados confirmam as discussões realizadas nos encontros, conforme relata um participante no seu *Memorial do Dia*,

Mais importante do que os vários instrumentais de avaliação é o que fazemos com os resultados dessa avaliação. Se não utilizamos para mudar nossa prática, a avaliação não terá sentido. (MEMORIAL DO DIA, 15 de setembro de 2014).

As ideias do participante condizem com as afirmações de Hoffmann (2007), que diz,

A ação mediadora da avaliação só ocorre se o professor estiver atento à evolução do aluno, analisando o conjunto de atividades escolares, observando o seu convívio com os outros e ajustando as propostas pedagógicas continuamente (HOFFMANN, 2007, p.34)

Dessa forma, pensar a avaliação como sinônimo de um amontoado de instrumentais, não condiz com a prática de avaliação mediadora, mas é necessário ter uma visão mais ampla, voltada para análise dos resultados e reflexão sobre a prática.

Com relação à satisfação com a forma de avaliar, percebe-se que ainda há certa insegurança quanto aos procedimentos de avaliação utilizados, isso fica claro na fala do participante C, quando diz: " Eu acho que ainda estou no processo de construção da avaliação, ainda não cheguei ao ponto ideal. Eu ainda estou transitando nesses novos formatos de avaliação" (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

Dessa forma, na fala do entrevistado fica claro a concepção de Hoffmann (1999) sobre avaliação, quando diz que “não é possível pensar a prática avaliativa com contornos definidos, há práticas em construção” (HOFFMANN, 1999, p.9).

O participante A diz que, “eu sinto uma angústia, mas ao mesmo tempo eu sinto dificuldade em mudar o processo de avaliação” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

Nota-se que ao mesmo tempo em que há pretensão de mudança na prática avaliativa, há dúvidas. Essas incertezas e angústias presentes na fala do entrevistado confirmam a dificuldade de mudança nas práticas avaliativas, pois segundo Moretto (2001):

A avaliação da aprendizagem é angustiante para muitos professores por não saber como transformá-la num processo que não seja uma mera cobrança de conteúdos aprendidos “de cor”, de forma mecânica e sem muito significado para o aluno (MORETTO, 2001, p.93).

Mesmo os que responderam que estão satisfeitos com o modelo de avaliação que utilizam, a fala apresenta contrariedade, quando afirma que, "Estou satisfeita com o modelo de avaliação que utilizo, mas acredito que sempre posso melhorar, eu gosto de variar bastante, gosto de pesquisar novas formas de avaliar, aulas práticas. No momento eu estou satisfeita" (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

O participante D, afirma que não está totalmente satisfeito com a forma de avaliar, e complementa, [...] “mas dentro do que eu posso fazer é o que melhor cabe. Satisfação é uma coisa mais complicada” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

Ao analisar a fala do entrevistado, percebe-se que apesar de afirmar que está parcialmente satisfeito, também afirma que dentro das possibilidades é o que melhor pode fazer.

Dessa forma, percebe-se que é necessário mudança nas práticas avaliativas, e para isso é indispensável a reflexão sobre essa prática, pois de acordo com Hoffmann (2011),

A avaliação é a reflexão transformada em ação. Ação, essa, que nos impulsiona a novas reflexões. Reflexão permanente do educador sobre sua realidade, e acompanhamento de todos os passos do educando na sua trajetória de construção do conhecimento (HOFFMANN, 2011, p.17).

Nesse sentido, é necessária uma constante reflexão sobre os processos avaliativos na instituição, pois, “reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem” (HOFFMANN, 2007, p.13).

Com relação à possibilidade de avaliar sem atribuir notas à produção dos alunos, a opinião sobre os modelos avaliativos institucionalizados no IFRO e também as sugestões de mudanças no processo avaliativo do Câmpus, com base nas respostas apresentadas na questão sobre a possibilidade de se avaliar sem atribuir notas, fica evidente a concepção de avaliação como mecanismo de classificação, por meio do registro de notas, quando o professor diz que, “é possível, sim, avaliar sem notas. Mas no modelo que temos hoje, não é possível sem registro de notas”(TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril 2015). Outro questiona que, “avaliar sem atribuir nota? Da parte do professor, eu diria que sim. Mas na hora que o professor reprovar um aluno, o que vai fazer para provar?” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

Percebe-se pela fala dos entrevistados que há uma preocupação com os padrões de mensuração presentes na avaliação, e isso, segundo Hoffmann (2007), é um dos maiores entraves a um processo avaliativo que considera a individualidade do educando. É necessário, segundo a autora, que a tomada de consciência do educador seja justamente sobre o caráter subjetivo da avaliação, resgatando a sensibilidade inerente ao processo avaliativo.

Todavia, quando se fala no caráter subjetivo da avaliação, não significa, entretanto a ausência de rigor e cientificidade, nem a falta de objetividade nos métodos avaliativos, pois segundo Luckesi, (2006),

Para praticar a avaliação da aprendizagem na escola, nós não necessitamos abandonar os instrumentos de coleta de dados, que já viemos utilizando em nossa experiência. O que necessitamos é usá-los na perspectiva da avaliação e não do exame. O que distingue a avaliação dos exames não são os instrumentos, mas sim a postura na sua construção e nos seus usos (LUCKESI, 2006, p.109).

É importante ressaltar que essas concepções já vêm, por parte de muitos professores, sendo ressignificadas. Podemos perceber, com base na resposta do entrevistado, quando diz sobre avaliar sem atribuir notas,

Eu acredito que sim, mas não é tão fácil, demanda muito estudo, mas é possível, pois se você alcança o objetivo da aprendizagem com seu aluno, é isso que deveria ser a nossa meta. Os objetivos traçados no início do ano se foram atingidos, você já pode passar para o próximo conteúdo, porque

aquilo ele já compreendeu (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

A resposta do entrevistado nos leva a refletir sobre o papel da avaliação no contexto de sala de aula, utilizada como meio para obter informações a respeito dos avanços e das dificuldades dos alunos e contribuindo para refazer a ação pedagógica.

Constata-se pela fala dos entrevistados, que apesar dos estudos realizados sobre a temática avaliação da aprendizagem ao longo dos encontros, ainda há situações que são reflexos de uma avaliação classificatória, e fica evidente uma prática avaliativa moldada num modelo tradicional, quando um entrevistado diz: “Até há um ano atrás, eu avaliava somente com provas[...]” (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

Nesse sentido, é possível compreender que esse processo de mudança é lento e requer, cada vez mais, discussões sobre a importância de se estabelecer nas instituições escolares momentos de estudos e reflexões sobre temáticas que demandam um estudo mais aprofundado como avaliação da aprendizagem.

Contudo, ainda foi possível perceber que os professores envolvidos apresentaram um comportamento mais consciente de que é preciso mudar a prática avaliativa, após as discussões coletivas suscitadas no grupo cooperativo.

Com relação às sugestões de mudanças na prática avaliativa da instituição, o participante B diz que, "Acho que o que poderia melhorar é o sistema de recuperação. A recuperação é um tema que pode discutir mais, para que ela ocorra dentro do processo e não ao final do período" (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

A sugestão da entrevistada corrobora com as ideias de Hoffmann (2011, p. 24) a respeito dos estudos de recuperação, quando a autora afirma que: "Estudos paralelos de recuperação são inerentes a uma prática avaliativa mediadora, com a intenção de subsidiar, provocar, promover a evolução do aluno em todas as áreas do seu desenvolvimento".

Nesse sentido, pode-se afirmar que o grande equívoco das escolas, segundo a autora, é conceber a recuperação como repetição e não como evolução natural no processo de aprendizagem.

Ainda com relação às sugestões o participante C diz o seguinte, "Uma avaliação que tenha aplicabilidade funcional, que resolva algum problema específico, principalmente nas disciplinas técnicas que é mais prática" (TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA, abril de 2015).

Fica evidente na fala do entrevistado a preocupação com uma avaliação que tenha uma funcionalidade no dia a dia, sem contudo se prender ao utilitarismo dos conteúdos, mas que resulte numa aprendizagem significativa.

Para isso, a avaliação precisa ser um processo permanente, "[...] todos os aprendizes estão sempre evoluindo, mas em diferentes ritmos e por caminhos singulares e únicos" (HOFFMANN, 2001), e, por isso, segundo a autora, o processo avaliativo deve considerar o tempo de aprendizagem dos alunos na sua individualidade e o que caracteriza essa individualidade, não é a solidão no trabalho, mas o caráter único da trajetória de cada aluno no conjunto de sua escolaridade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.”
(Paulo Freire)

Com as ideias de Paulo Freire, encerro essa pesquisa, com a consciência de que há muito que se fazer quando o assunto é avaliação da aprendizagem.

O estudo realizado possibilitou a ampliação da compreensão do processo avaliativo, entendendo que esse não pode se limitar à verificação da aprendizagem de conteúdos ou atividades, usando somente o instrumental prova como sinônimo de avaliação, mas deve contemplar uma concepção mais ampla, uma vez que envolve apreciação de aspectos qualitativos, deve ser compreendida como uma ação reflexiva do processo da aprendizagem, pois é um instrumento essencial no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo (HOFFMANN, 2011).

A proposta de avaliação mediadora construída coletivamente pelo grupo propõe a participação de todos os segmentos envolvidos no processo educativo, como Serviço de Psicologia, Assistência Social, Pedagogos, Coordenadores de Curso e Coordenação de Biblioteca, pois considera esses segmentos como fundamentais para consolidação dessa proposta, uma vez que as ações descritas podem ser desenvolvidas de forma conjunta e colaborativa (Diário de Campo, 2014).

Essa proposta foi composta por diversas ações e foram agrupadas em três segmentos: *Ações referentes à sala de aula, ações referentes aos demais setores da instituição e ações referentes à gestão da instituição.*

Com relação à sala de aula, ou seja, com relação às atividades relacionadas diretamente à ação do professor junto aos alunos, o grupo destacou as seguintes ações:

a) **Planejamento Interdisciplinar:** no início do período letivo, sob a orientação dos coordenadores de curso, poderá ser realizado um planejamento de forma interdisciplinar, considerando os conteúdos contemplados na ementa de determinado componente curricular, planejando em conjunto com outro professor,

analisando e avaliando os conteúdos em comum. Esse planejamento poderá ser realizado por área, com a participação dos docentes do Núcleo Comum e do Núcleo Profissionalizante dos cursos. Dada a necessidade de revisão do planejamento, fazem-se necessárias reuniões periódicas para redefinição de estratégias e objetivos do planejamento inicial.

b) **Revisão dos Projetos Pedagógicos dos Cursos:** sob a coordenação da Direção de Ensino/ Coordenação de Cursos e Coordenação de Apoio ao Ensino, os docentes poderão realizar revisão nas ementas dos cursos técnicos, considerando as peculiaridades do Câmpus para posteriores encaminhamentos às autoridades competentes para apreciação e aprovação.

c) **Oferta de Recuperação contínua, paralela ao processo:** poderá ser ofertada, preferencialmente, recuperação contínua, ao longo do processo, para que assim o professor consiga verificar de forma mais precisa as dificuldades de aprendizagens dos alunos.

d) **Ampliação do grupo de estudos:** visando ao estudo de outras temáticas em que envolvem o processo ensino e aprendizagem, propõe-se que este grupo colaborativo, para discussões de outras temáticas relativas à prática pedagógica, e que seja incluído no grupo de pesquisa do Câmpus. Propõe-se ainda a aplicação em sala de aula das metodologias/estratégias discutidas no grupo durante os encontros.

e) **Efetivação das atividades diversificadas:** o professor poderá desenvolver ao longo do ano ações interdisciplinares que possam contribuir para a construção do conhecimento do aluno: aula de campo, pesquisa científica, oficina de leitura, desenvolvimento de projetos científicos e outros. Ao desenvolver essas atividades, o professor da disciplina ou série, poderá trabalhar com registros diversos, de modo individual ou em grupo, constando os rendimentos e as dificuldades dos alunos diante dos conteúdos trabalhados.

As ações que envolvem outros setores da instituição além dos professores e alunos e que demandam uma articulação entre os diversos segmentos do IFRO são as seguintes:

- a) **Elaboração e execução de um Projeto de Estudo:** as Coordenações de Apoio ao Ensino, de Assistência ao Educando e de Cursos, juntamente com os docentes poderão elaborar um plano de estudo para os alunos que apresentarem dificuldades de aprendizagem. Este plano contará com a realização de atividades, tais como: **aula de reforço**, que consiste em aulas ministradas em horário oposto, em que o professor desenvolve atividades diferenciadas que possibilitem aos alunos a construção de conhecimentos. **Plantão de dúvidas**, momento em que o professor, em dias pré-determinados em cronograma, presta assessoramento individualizado aos alunos com dificuldades de aprendizagem. **Aulas de revisão** consistem em aulas de revisões de conteúdos já ministrados em sala, em que o professor no contraturno faz uma abordagem diferenciada, possibilitando ao aluno rever os conteúdos, tirar suas dúvidas, o professor faz as intervenções necessárias, com vistas a um melhor desempenho dos alunos, de maneira a desenvolver as competências e habilidades básicas;
- b) **Monitoria:** Considerando que os componentes curriculares Matemática e Língua Portuguesa são base para as demais disciplinas, o IFRO - Câmpus Vilhena poderá estabelecer parceria com a Universidade Federal de Rondônia e com a Coordenação do Curso de Matemática do Câmpus Vilhena, para que seja promovido, juntamente com os docentes que atuam nas respectivas áreas para que ofereçam oficinas de capacitação aos acadêmicos, para que esses possam ministrar oficinas para formação de monitores com atuação em sala de aula. Os acadêmicos ministrarão oficinas aos monitores que auxiliarão o professor em sala de aula no desenvolvimento das atividades. Poderá ser organizado um horário especial para planejamento das ações da monitoria, envolvendo o docente e o acadêmico, de modo que o planejamento para as oficinas de monitoria possa ser orientado pelo professor da disciplina. Após a formação dos monitores o professor poderá contar com o apoio desses para auxiliá-lo em sala de aula, junto àqueles com menor desempenho.
- c) **Elaboração e execução de projetos de extensão:** a Coordenação de Apoio ao ensino, Coordenação de Assistência ao educando e coordenação da biblioteca,

em parceria com os docentes, poderá elaborar projeto de extensão visando a realização de oficinas para trabalhar com os alunos que apresentarem dificuldades de concentração, bem como oficinas de técnicas de estudos.

d) **Revisão e continuidade do Projeto Família e escola: um diálogo possível:** o Câmpus compreende a importância da participação da família na escola, por isso desenvolve um projeto de extensão que tem como finalidade integrar família e escola. Porém, este projeto não está atendendo os objetivos propostos. Diante disso, o grupo propõe uma reestruturação no projeto, para possibilitar a integração do educador, educando, família, visando ações conjuntas em prol de uma aprendizagem significativa, com a participação efetiva da família na escola, como motivadora para o melhor desempenho dos alunos.

e) **Rever os espaços da instituição:** é necessário ter uma nova visão dos espaços de aprendizagem da instituição. Para isso, o grupo propõe que a biblioteca, seja um espaço de orientação para construção de saberes. O grupo sugere que o plano de ação da biblioteca do Câmpus contemple atividades que estejam em consonância com os objetivos do ensino.

O grupo destacou ações referentes à gestão da instituição, sendo as seguintes:

a) **Contratação de professores:** há carência de professores em determinadas áreas, portanto o grupo propõe a contratação de mais professores, acreditando que dessa forma possa minimizar o problema do baixo rendimento dos alunos, uma vez que o professor terá uma quantidade menor de turmas/aulas, o que resultará em maior tempo para dedicar-se aos problemas de aprendizagem dos alunos.

b) **Crêterios na distribuição das turmas:** considerando o elevado índice de evasão e repetência nos 1^{os} anos (Sistema de Gestão Acadêmica - Ata do Resultado Final/2013) a Direção de Ensino e Coordenação de Apoio ao Ensino poderá rever a distribuição das turmas aos docentes, de acordo com as possibilidades da instituição, uma vez que essas turmas demandam grande trabalho. É importante que o professor tenha um número reduzido de aulas, para que possa atender de forma satisfatória aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Devido à especificidade e à dinâmica das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à avaliação, essa pesquisa possibilitou aos participantes um envolvimento maior com a leitura e discussões sobre avaliação da aprendizagem. As informações que subsidiaram essa pesquisa, apontaram que apesar das mudanças, resultado do progresso tecnológico, e as inovações implementadas na instituição, alguns professores ainda têm dificuldades de avaliar a aprendizagem de seus alunos. Isso fica claro na fala de um participante da pesquisa, "Ainda sinto dificuldade em achar uma maneira diferente de avaliar... é complicado, eu sinto uma angústia, mas ao mesmo tempo eu sinto dificuldade de mudar o processo de avaliação" (ENTREVISTA, 2015).

A construção da proposta de avaliação da aprendizagem numa perspectiva mediadora para o IFRO - Câmpus Vilhena teve início a partir da implantação de um grupo cooperativo, em agosto de 2014, e se desenvolveu ao longo dos nove encontros realizados até o final deste ano.

Durante os encontros, o grupo realizou a leitura do Projeto Pedagógico dos cursos Técnicos (IFRO, 2010) e do Regulamento Acadêmico dos Cursos Técnicos (IFRO, 2010), especialmente a parte concernente à avaliação da aprendizagem, tendo como parâmetro a legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9394/96, bem como o relato de experiências vivenciadas por professores durante a realização dos encontros, se consolidando em momentos de reflexão sobre a prática, resultando na elaboração de uma proposta de avaliação para o Câmpus Vilhena.

A avaliação da aprendizagem fundamentada nos princípios da avaliação mediadora constitui-se como um instrumento pedagógico não apenas para mensurar, de modo imediatista, o conhecimento construído pelo aluno, mas para possibilitar o desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Os resultados desse estudo, analisados por meio dos *Memoriais* dos participantes apontam que a concepção teórica da avaliação da aprendizagem está relacionada com o papel que ela deve desempenhar. As respostas dos participantes do grupo revelam a avaliação como um processo. Isso foi possível perceber por

meio da retomada dos áudios dos encontros e releitura do *Diário de Campo*. Há também respostas que sugerem a prática avaliativa como um diagnóstico para modificar a metodologia, mas há os que percebem a avaliação como diagnóstico para saber o que o aluno aprendeu.

A avaliação da aprendizagem é um tema amplo, complexo e possui estudos em diversos ramos e modalidades do ensino. Esse estudo buscou colaborar para direcionar a atenção dos profissionais do Ensino Técnico Integrado do IFRO – Câmpus Vilhena, com intuito de contribuir para as mudanças nas práticas avaliativas.

Acredita-se, e isso pode ser confirmado por meio da análise das entrevistas realizadas ao final da construção da proposta de avaliação, que os docentes participantes da pesquisa ao final do processo de construção da proposta, confirmam a necessidade de continuidade de estudos sistemáticos na instituição sobre temáticas relacionadas ao ensino e aprendizagem.

Apesar de o grupo ter iniciado com 13 (treze) participantes, ao final dos encontros estavam participando ativamente 11 (onze). Isso ocorreu devido às mudanças nos horários de aulas dos docentes. O grupo teve uma boa participação, mesmo nos encontros e que um ou outro participante estava impedido de participar, devido ao envolvimento com outras atividades do Câmpus, a ausência era sempre justificada.

A proposta construída pelo grupo teve uma boa aceitação dos gestores da instituição, fato que ficou evidente nos encontros pedagógicos realizados no primeiro semestre de 2015, em que já foi possível a consolidação de ações relacionadas à sala de aula, como planejamento interdisciplinar.

Com relação às ações que envolvem outros setores da instituição e que demandam uma articulação entre os diversos segmentos do IFRO, essas apresentam um desafio maior para consolidação. Considerando que no grupo cooperativo não havia a participação de outros setores da instituição, embora o convite fosse estendido a todos, mesmo tendo o horário de trabalho mais flexível

que os docentes, não teve a participação dos demais servidores envolvidos no processo de ensino.

Apesar disso, considera-se que os objetivos dessa pesquisa foram alcançados, pois este trabalho fomentou reflexões sobre outras ações que podem ser desenvolvidas, que foram concebidas a partir das discussões no grupo. Uma delas é a constituição do grupo colaborativo na instituição, com o propósito de discutir e estudar outras temáticas no âmbito do processo ensino e aprendizagem. Outro assunto sobre a avaliação da aprendizagem é a importância de um estudo sistemático sobre a análise dos instrumentais de avaliação utilizados pelos docentes.

Sabendo que a pesquisa-ação não se esgota com a escrita da dissertação, a reflexão suscitada neste estudo possibilitou novas discussões visando repensar a avaliação, o que significa modificar a concepção docente sobre o ato de avaliar, configurando-o como uma ferramenta mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Sintetizo as minhas percepções sobre a pesquisa trazendo as considerações de Hoffmann (1999):

Ao escrever sobre avaliação, sobretudo, não me é possível concluí-lo com pontos finais. Pontos finais, na maioria das vezes, encerram afirmativas, pontuam negativas. E o tema “avaliação educacional” não se edifica sobre esse terreno firme, mas sobre um terreno arenoso, íngreme, a exigir garra e tenacidade em sua fundação (HOFFMANN, 1999, p.07).

Com as contribuições da autora, concluo esse trabalho retomando a ideia de Freire, do “inacabamento”, esse estudo não se encontra concluído, ao contrário, ainda há muito que se discutir, refletir, questionar. As possibilidades que surgem a partir de uma pesquisa são muitas, e inquietam, levam a reflexões em busca de respostas e obviamente novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação contínua de professores**. In: PROGRAMA SALTO PARA O FUTURO. Boletim 13 ago. 2005.

ARANHA, M.L.A. **História da educação e da pedagogia – Geral e do Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

AZEVEDO, J. M. L. **O Estado a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica**. In: Naura S. C. Ferreira e Márcia da S. Aguiar. (Org.) Gestão da educação. Impasses perspectivas e compromisso. São Paulo: Cortez Editora, 2001

BIAZZI, M.F.R.T. **Avaliação da aprendizagem e formação do professor: concepções e experiências**. 2006, 134 p. (Dissertação) Mestrado em educação. Programa de Pós-graduação na área de educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. 2001. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

_____. **Decreto nº 2.208/97, de 17 de abril de 1997**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1997.

_____. **Decreto 5.154/04, de 23 de julho de 2004**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2004.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 2008.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, Documento Base**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE nº 11/2008**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica: Brasília, 2008.

_____. **Plano decenal de educação para todos (2011/2020)**. Brasília MEC 2015. Disponível em: < <http://pne.mec.gov.br/> >. Acesso em 21 de janeiro de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares para educação profissional e tecnológica**. Brasília, MEC. Disponível em <portal.mec.gov.br/index.php?gid=6691&option=com_docman>. Acesso em 15 de junho de 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 16/99**. Brasília, 1999.

ClAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS, M. N. A gênese do Decreto nº. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: Trabalho necessário. **Revista Eletrônica do Neddade**. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/>>. Acesso em 02 de agosto de 2014.

DEMO, P. **Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

ESTEBAN, Maria Tereza(org). **Escola, currículo e avaliação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ESTEBAN, M. T. **O que sabe que erra: reflexões sobre avaliação e fracasso escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FIORENTINI, D. **A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática**. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. (Orgs.). Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente. v. 1. Curitiba: Champagnat, 2004.

_____(org) **Cultura, formação e desenvolvimento profissional dos professores que ensinam Matemática**. Campinas- SP: Editora Musa, 2005.

FIRME, T.P. Avaliação: Tendências e Tendenciosidades. Ensaio: **Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v1, n 2, p.5-12, jan/mar.1994

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. **Avaliação educacional: Caminhando pela contramão**. 4ª edição. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2012.

_____. Avaliação: construindo o conceito. **Ciência e ensino**, v.3,1997.
Disponível em <http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/24/31>>
Acesso em 20 de agosto de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012..

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

GRILLO, Marlene Corroero. **Por que falar ainda em avaliação**. Especificidades da avaliação que convém conhecer. Porto Alegre-RS: Editora Universitária da PUCRS, 2010.

HAYDT, Regina Cauzoux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 5ª edição. São Paulo: Editora Ática, 1995.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 28. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

_____. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 21.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2013.

_____. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 21. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

_____. **O jogo do contrário em avaliação**. 3ª Ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

_____. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 2ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1999.

_____. **Entrevista Jussara Hoffmann: Por uma mudança efetiva da avaliação**. Disponível em < <http://www.direcionaleducador.com.br/artigos/entrevista-jussara-hoffmann>>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

IFRO. **Estatuto**. Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Resolução nº 003/2009/CONSUP/IFRO – Publicado no D.O.U nº 167 em 1/9/2009. Porto Velho, 2009.

_____. **Plano de desenvolvimento institucional**. Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia.. Porto Velho, 2009

_____. **Regimento Geral.** Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Resolução nº 21 de 21 de junho de 2011. Porto Velho, 2011.

_____. **Regulamento da Organização Acadêmica dos cursos técnicos.** Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Resolução nº 046, de 06 de dezembro de 2010. Porto Velho, 2010.

_____. **Estatística final de rendimento - 2013.** Disponível em <<http://relatorios.ifro.edu.br/pages/campus.html>>. Acesso em 20 de dezembro de 2013.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.** Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Resolução nº 007, de 10 de fevereiro de 2014. Porto Velho, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.** Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Resolução nº 006, de 10 de fevereiro de 2014. Porto Velho, 2014.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletromecânica Integrado ao Ensino Médio.** Conselho Superior do Instituto Federal, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Resolução nº 003, de 10 de fevereiro de 2014. Porto Velho, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre, RS:ARTMED Editora, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para mudança e a incerteza. 9ª ed. São Paulo –SP: Editora Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan/jun. 2006. Disponível em < <http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

LEHER, Roberto. ***Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza.*** São Paulo, 1998. Tese (Doutoramento) Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola:** teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 17ª Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006.

_____. **Avaliação da aprendizagem. Vídeo, 2012.** Disponível em <www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>. Acesso em 10 de setembro de 2014.

MIZUKAMI, Maria da Graça. **Ensino: as abordagens do processo**. E.P.U., São Paulo, 2013

MINAYO, M.C. Souza. (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

MORETO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, João Batista de. **Aprender e Ensinar**. 4 ed. São Paulo: Global, 2001.

PACHECO, E. (org). **Institutos Federais: Uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Editora Moderna. Brasília, 2011.

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo Integrado**. In: Ensino Médio Integrado – concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTANNA, I.M. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

SACRISTÁN, G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 25, p. 17-24, novembro, 2008. Disponível em <periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reveducacao/article/>. Acesso em: 20 de novembro de 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais-** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: editora Atlas, 1987.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 24 de julho de 2014.

TYLER, R. W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. São Paulo: Editora Globo, 1976.

ZABALA, A. **A função social do ensino e a concepção sobre os processos de aprendizagem: instrumentos de análise.** In: ZABALA, A. *A prática educativa*. Porto Alegre: ArtMed Editora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**

À Sra Maria Fabíola Assumpção Santos
Diretora Geral do IFRO - Câmpus Vilhena

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada: “A AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO- CÂMPUS VILHENA: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA AVALIATIVA MEDIADORA”, a ser realizada no IFRO- Câmpus Vilhena, pela aluna do Mestrado Profissional em Educação, Claudia Aparecida Prates, sob orientação da Professora Dra Maria Cândida Müller, com o(s) seguinte(s) objetivo(s):

Construir com os docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRO- Câmpus Vilhena uma proposta de avaliação de aprendizagem a partir da análise das concepções que orientam a prática pedagógica no IFRO e da perspectiva da avaliação mediadora. Caracterizar a prática avaliativa dos professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação – IFRO, Câmpus Vilhena, destacando as finalidades que a norteiam e os instrumentais utilizados para operacionalizá-la; Identificar estratégias utilizadas pelos professores no sentido de minimizar as dificuldades que se apresentam no exercício da prática avaliativa; Estudar as concepções de avaliação numa perspectiva de mediação; Estabelecer uma relação entre a formação docente e as concepções de avaliação da aprendizagem; Apresentar um plano de ação de prática avaliativa mediadora no IFRO- Câmpus Vilhena, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos no setor de Direção de Ensino/ Coordenação de Apoio ao Ensino da

instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Vilhena, 12 de maio de 2014.

Claudia Aparecida Prates
Pesquisadora Responsável pelo Projeto

☐ Concordamos com a solicitação

☐ Não concordamos com a solicitação

Maria Fabíola Assumpção Santos
Diretora Geral do IFRO – Câmpus Vilhena

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou aluna do Mestrado Profissional em Educação, promovido pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Estou realizando uma pesquisa sob a orientação da Professora Dra Maria Cândida Müller, cujo objetivo é Construir com os docentes que atuam no Ensino Médio Técnico Integrado do IFRO – Câmpus Vilhena uma proposta de avaliação de aprendizagem a partir da análise das concepções que orientam a prática pedagógica no IFRO e da perspectiva da avaliação mediadora.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração aproximada de cinco minutos, serão realizados estudos sobre a temática avaliação, com o objetivo de construir coletivamente um plano de ação de prática avaliativa mediadora no IFRO – Câmpus Vilhena, também preenchimento de questionário, com perguntas referentes à sua prática de avaliação da aprendizagem no Câmpus Vilhena.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora fone (69)8131-0555.

Atenciosamente

Claudia Aparecida Prates
Matrícula: 201322388

Vilhena, 14 de maio de 2014.


Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do participante

Vilhena, _____ de maio de 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
Campus - BR 364, Km 9,5 - CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO (Sala 104, Bloco 1D)

APÊNDICE C – CONVITE DO 1º ENCONTRO



I Encontro

Grupo de Estudos Sobre Avaliação da Aprendizagem

Dia: Segunda-feira, 25 de agosto de 2014.
Horário: Das 15 às 17 horas

Local: Sala de Reuniões - Coordenação de Assistência ao Educando
- Câmpus Vilhena.

Participe!!!!

Vilhena, Agosto/2014

APÊNDICE D - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO CÂMPUS VILHENA

Prezado (a) Professor(a),

Sou aluna do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Este questionário faz parte da coleta de dados da pesquisa “**A avaliação no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRO- Campus Vilhena: perspectivas para uma prática avaliativa mediadora**” cujo objetivo é construir com os docentes que atuam nessa instituição de ensino uma proposta de avaliação de aprendizagem a partir da análise das concepções que orientam a prática pedagógica no IFRO e da perspectiva da avaliação mediadora. Suas respostas servirão de base para nortear as ações da pesquisa. Não é necessário identificar-se. Obrigada.

Profa. Claudia Prates

01 - Situação profissional:

() Professor efetivo () Professor substituto () Professor temporário

02- Qual sua formação acadêmica em nível de graduação?

03 - Qual a sua formação em nível de pós - graduação?

() Cursando Especialização () Especialista () Mestrando
() Mestre () Doutorando () Doutor () Não tenho

04- Há quanto tempo leciona na Educação Básica?

() menos de 01 ano
() de 01 a 05 anos
() de 06 a 10 anos
() de 11 a 15 anos
() mais de 16 anos

Especificamente no Ensino Médio

() menos de 01 ano
() de 01 a 05 anos
() de 06 a 10 anos
() de 11 a 15 anos
() mais de 16 anos

E no Ensino Médio Integrado?

- ☐ () menos de 01 ano
- ☐ () de 01 a 05 anos
- ☐ () de 06 a 10 anos
- ☐ () de 11 a 15 anos
- ☐ () mais de 16 anos

05-Com relação à avaliação, qual a base, a fundamentação teórica que você utiliza na elaboração dos instrumentos para avaliar seus alunos?(marque apenas uma das opções)

- ☐ () Teorias que teve contato durante o curso de graduação
- ☐ () Outras leituras que fez, fora dos cursos de habilitação para docência
- ☐ () Não se utiliza de nenhum tipo de base ou fundamentação teórica, trabalha mais com a prática, com a experiência que adquiriu durante os anos que trabalha
- ☐ () Outros

Qual? _____

06-No que se refere a avaliação de seus alunos, você utiliza **preferencialmente**:

- ☐ () prova escrita
- ☐ () trabalho em grupo
- ☐ () trabalho individual
- ☐ () Outros

Qual? _____

07-Em sua opinião, qual o significado da palavra AVALIAÇÃO, que **está** mais **de acordo** com suas concepções? (marque apenas uma das opções)

- ☐ () análise do desempenho do aluno
- ☐ () julgamento de resultados sobre o que foi ensinado
- ☐ () medida de capacidade de assimilação de conteúdos
- ☐ () para avaliar a metodologia aplicada
- ☐ () Outro

Qual: _____

08-Você considera a avaliação como: (marque apenas uma das opções – a que está mais próxima do seu entendimento sobre a avaliação na sua prática docente)

- ☐ () um elemento necessário para mensurar o que o aluno aprendeu
- ☐ () uma exigência burocrática da escola e do aluno
- ☐ () momento de refletir sobre sua prática docente
- ☐ () possibilidade dos alunos apresentarem suas próprias leituras dos conteúdos trabalhados

() oportunidade de conhecimento para alunos e professor

09-O tipo de avaliação que você utiliza em sala de aula está pautado (marque apenas uma das opções – a que está mais próxima da sua prática docente):

- () em exemplos que obteve durante o tempo em que estudou
- () em modelos de livros didáticos
- () em modelos construídos por teóricos de expressão nacional
- () no seu próprio entendimento de como deve ser efetuada a avaliação

10 – Quando você realiza os momentos de avaliação de aprendizagem:

- () Ao término de cada conteúdo
- () Durante as aulas
- () Mensalmente
- () No final do bimestre
- () Continuamente

11- Durante o bimestre qual o número de atividades específicas de avaliação você utiliza?

- () 2
- () 3
- () 4
- () mais que 4

12 – Como você caracteriza a proposta de avaliação do IFRO?

APÊNDICE E – CRONOGRAMA DOS ENCONTROS DO GRUPO



Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO
Campus Vilhena

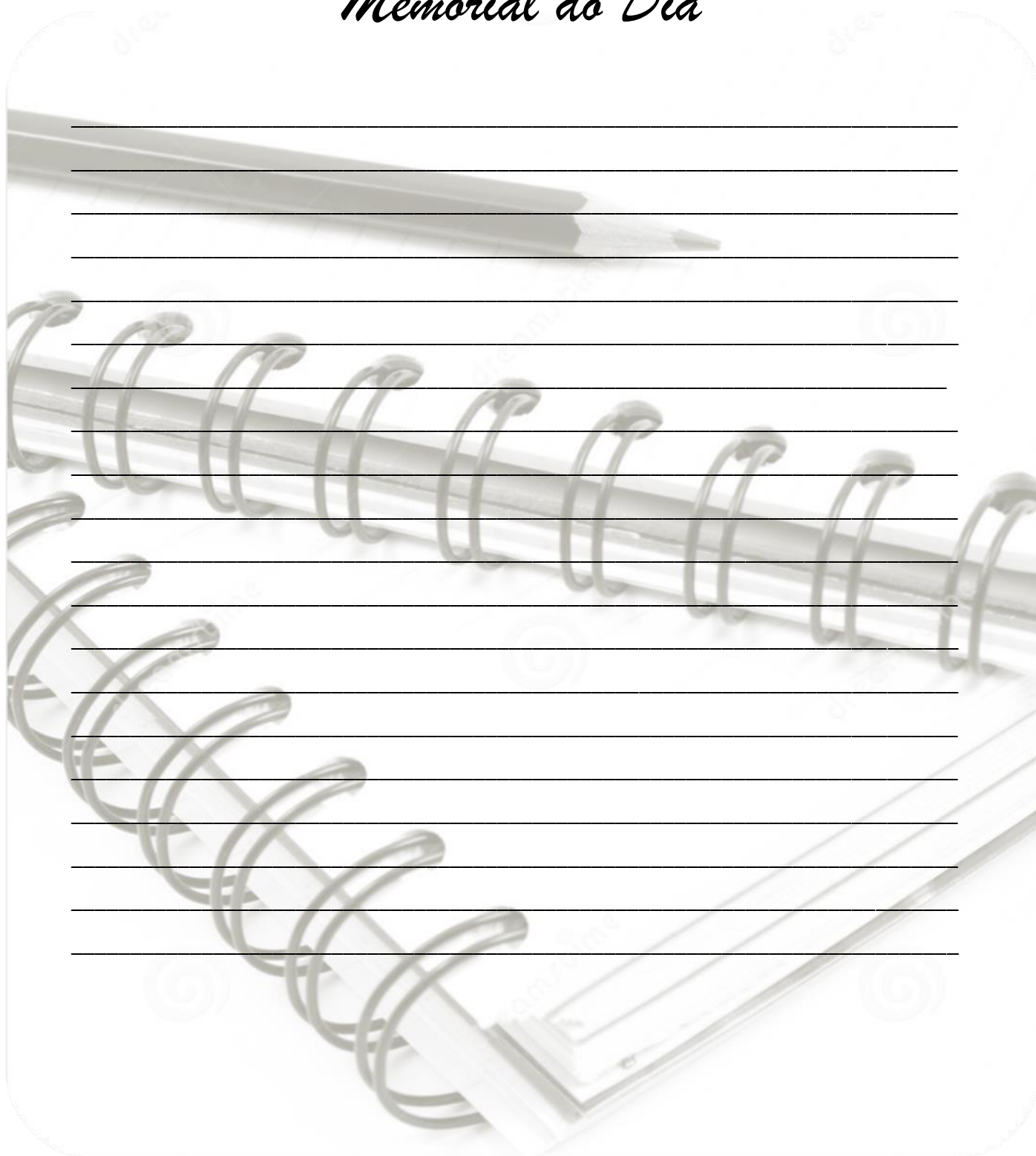
CRONOGRAMA DOS ENCONTROS/2014

Grupo de estudos sobre Avaliação da Aprendizagem

Às segundas-feiras, das 15 às 17 horas
Na sala de reuniões da Coordenação de Assistência ao Educando-CAEd

Agosto	25		
Setembro	01	15	29
Outubro	06	20	
Novembro	10	17	24
Dezembro	02		

APÊNDICE E – MODELO DO MEMORIAL DO DIA

Memorial do Dia

APÊNDICE G – ROTEIRO DA ENTREVISTA



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
ESCOLAR

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Quais instrumentos e porque você os utiliza quando avalia a aprendizagem dos seus alunos?
2. Como você analisa os resultados obtidos? Eles servem para um replanejamento de suas atividades? Se sim, como. Se não, por que?
3. Você está satisfeito com o modelo de avaliação de aprendizagem que utiliza no seu trabalho como professor(a)?
4. Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?
5. Na sua opinião, é possível avaliar a aprendizagem sem atribuir uma nota à produção do aluno? Como (se sim)? Por que (se não)?
6. Como você caracteriza a proposta de avaliação do IFRO? Ela está de acordo com a sua concepção de avaliação de aprendizagem?
7. Se você pudesse dar uma sugestão a esta instituição para melhorar a avaliação da aprendizagem dos alunos, que sugestão seria?

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO ESCOLAR
Campus - BR 364, Km 9,5 - CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO (Sala 104, Bloco 1D)

APÊNDICE H - Transcrição das entrevistas

Transcrição das respostas dos entrevistados – Bloco 1

Quais instrumentos e porque você os utiliza quando avalia aprendizagem dos seus alunos?	
Participantes	Transcrição das respostas
Participante A	Minha avaliação é basicamente provas escritas, individual ou em duplas e trabalhos sempre realizados em sala de aula.
Participante B	Geralmente eu não gosto de utilizar um instrumental somente. Eu faço um combinado com os alunos no começo do ano de quais serão meus métodos avaliativos. Costumo utilizar seminários, avaliação escrita, entrevista, pesquisa, trabalho de campo.
Participante C	Até há um ano atrás, eu avaliava somente com provas. Eu dava também trabalhos, mas a qualidade desses trabalhos era muito ruim. Depois passei a ler mais sobre teorias da educação e comecei a diversificar mais a forma de avaliar, comecei a trabalhar mais com apresentações, projetos.
Participante D	Eu utilizo a prova, bimestralmente, utilizo também outros instrumentos, não são fixos, pois depende dos conteúdos trabalhados em cada bimestre e são somados a prova. Essa prova nunca vale mais que 50% da nota. Eu também avalio a turma coletivamente, 10% da nota eu atribuo a essa avaliação. Tudo isso definido no início do ano.
Como você analisa os resultados obtidos? Eles servem para um replanejamento das suas atividades? Se sim, como? Se não, por quê?	
Participante A	Em geral, com os resultados das avaliações eu retomo o conteúdo e explico novamente de forma diferente para que o possa compreender.
Participante B	Serve para eu replanejar. Depois da avaliação, antes de passar para o próximo assunto eu costumo retomar o conteúdo. Pois a avaliação não é para medir, mas para verificar e trabalhar em cima disso para melhorar a aprendizagem do aluno.
Participante C	Procuro verificar onde está a falha e retomar o conteúdo. Exemplo disso é a turma que tive que realizar uma revisão de conteúdos de matemática, pois 80% da dificuldade da turma era em conhecimentos básicos de matemática, para que assim eles pudessem compreender o conteúdo específico do curso.
Participante D	Pelo tempo que o aluno demora para resolver a prova, eu percebo como está a questão de leitura e interpretação desse aluno. Eu observo se o que o aluno está aprendendo em Geografia está sendo utilizado em disciplinas técnicas. O baixo desempenho serve para que eu replaneje de um bimestre para outro.

Fonte: Áudio da entrevista, abril 2015.

Transcrição das respostas dos entrevistados – Bloco 2

Você está satisfeito com o modelo de avaliação de aprendizagem que utiliza como professor (a)?	
Participantes	Transcrição das respostas
Participante A	Eu estou satisfeito. Mas acredito que possa haver mudanças, acredito que possa implementar algumas mudanças na prática avaliativa. [...]Eu sinto uma angústia, mas ao mesmo tempo eu sinto dificuldade em mudar o processo de avaliação.
Participante B	Sim. Mas acredito que sempre posso melhorar, eu gosto de variar bastante, gosto de pesquisar novas formas de avaliar, aulas práticas. No momento eu estou satisfeita.
Participante C	Eu acho que ainda estou no processo de construção da avaliação, ainda não cheguei ao ponto ideal. Eu ainda estou transitando nesses novos formatos de avaliação.
Participante D	Ainda não. Mas dentro do que eu posso fazer é o que melhor cabe. Satisfação é uma coisa mais complicada. Sei que como professora eu deveria me dedicar mais, porém o tempo não é suficiente, devido a outras atividades que desempenho.
Haveria outras formas melhores para avaliar seus alunos? Quais?	
Participante A	Atribuo a minha avaliação em provas escritas, trabalhos, participação, assiduidade e resolução de exercícios na lousa, dessa forma eu consigo verificar melhor as dificuldades dos alunos.
Participante B	É bacana pesquisa de Campo, principalmente quando se trabalha com pesquisa sociológica. Mas isso não é tão fácil de fazer. Porém experiências desse tipo são muito mais produtivas, tocam muito mais os alunos e geram maior aprendizagem.
Participante C	O ideal seria projetos, com o tempo para o professor acompanhar e que o projeto tenha uma aplicabilidade.
Participante D	Uma coisa que seria legal é, pelo menos uma vez no bimestre, dependendo do conteúdo é tirar os alunos de sala, realizar uma visita para que ele possa conhecer outros espaços geográficos, para que os conteúdos de geografia sejam explorados. A ciência geográfica não pode ficar restrita à sala de aula.

Fonte: Áudio da entrevista, abril 2015.

Transcrição das respostas dos entrevistados – Bloco 3

Em sua opinião, é possível avaliar a aprendizagem sem atribuir uma nota à produção do aluno? Como (se sim)? Por que (se não)	
Participantes	Transcrição das respostas
Participante A	É possível, sim. Mas no modelo que temos hoje, não é possível sem registro de notas.
Participante B	Eu acredito que sim, mas não é tão fácil, demanda muito estudo, mas é possível, pois se você alcança o objetivo da aprendizagem com seu aluno, é isso que deveria ser a nossa meta. Os objetivos traçados no início do ano se foram atingidos, você já pode passar para o próximo conteúdo, porque aquilo ele já compreendeu.
Participante C	Avaliar sem atribuir nota? Da parte do professor, eu diria que sim. Mas na hora que o professor reprovar um aluno, o que vai fazer para provar? Eu tenho o intuito de passar parte da minha nota para avaliar o comportamento em sala de aula, pois tem certos comportamentos que prejudicam a aprendizagem.
Participante D	É possível sim. Quando eu converso com os alunos, vai muito da percepção do professor. Mas não é fácil
Como você caracteriza a proposta de avaliação do IFRO? Ela está de acordo com a sua concepção de avaliação de aprendizagem?	
Participante A	O Regulamento da Organização Acadêmica do IFRO diz que precisa ter no mínimo dois instrumentais diferentes de avaliação, eu acredito que dá liberdade para que o professor utilize o instrumental que julgar necessário.
Participante B	Eu acho que a gente pode melhorar. Mas está estabelecendo no ROA, que tem que ser dois instrumentais diferentes, isso eu acredito que já fica mais dinâmico. Mas acho que ainda pode melhorar.
Participante C	Não. O que traz no ROA não condiz com a avaliação processual, de forma alguma.
Participante D	Não. Acho que o Regulamento não dá liberdade para o professor. Um exemplo disso é o AVA (ambiente virtual de aprendizagem) o projeto prevê 20% da nota. Não concordo. Acredito que o professor deve decidir.
Se você pudesse dar uma sugestão a esta instituição para melhorar a avaliação da aprendizagem dos alunos, que sugestão seria?	
Participante A	Talvez na minha prática como docente pudesse mudar alguma coisa, mas mesmo mudando a prática avaliativa a gente ainda esbarra na questão do registro de notas.
Participante B	Acho que o que poderia melhorar é o sistema de recuperação. A recuperação é um tema que pode discutir mais, para que ela ocorra dentro do processo e não ao final do período.
Participante C	Avaliação que tenha uma aplicabilidade funcional, que resolva algum problema específico, principalmente nas disciplinas técnicas que é mais prática. A realização de projetos seria o ideal, mas com grupo não muito numeroso de alunos, no máximo trinta alunos.
Participante D	Que se dê maior liberdade entre os pares, para que possam discutir as formas de avaliação.

Fonte: Áudio da entrevista, abril 2015.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AVALIAÇÃO NO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO IFRO- CÂMPUS VILHENA: PERSPECTIVAS PARA UMA PRÁTICA AVALIATIVA

Pesquisador: CLAUDIA APARECIDA PRATES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 31136114.1.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 729.722

Data da Relatoria: 16/05/2014

Apresentação do Projeto:

Os avanços tecnológicos, a informatização e as novas características do processo produtivo, ocasionam transformações na sociedade, nas relações sociais e promovem questões, que além de afetar a escola refletem também, no trabalho docente e geram mudanças comportamentais nos indivíduos. Nesse processo, cabe aos professores, o papel de principal agente de transformação social, por isso é fundamental ter consciência da responsabilidade que representam no contexto histórico e social. A temática da avaliação da aprendizagem constitui-se pauta das discussões no dia-a-dia nas instituições de ensino. Teóricos como Luckesi(2006), Hoffmann(2013), Sant'anna(2009), Esteban, Moretto(2005), dentre outros, têm realizado estudos importantes sobre avaliação da aprendizagem.

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965, Câmpus José Ribeiro

Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000

UF: RO **Município:** Porto Velho

Telefone: (69) 1182-2111 **e-mail:** cep.unir@yahoo.com . br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



É fundamental uma investigação das ideologias subjacentes às práticas avaliativas para termos a consciência da dimensão do processo ensino e aprendizagem. Para que haja alguma mudança nas práticas avaliativas na escola, é fundamental a discussão dos docentes sobre suas concepções, crenças e valores permeados por uma reflexão baseada nos estudos teóricos sobre a temática.

Objetivo da Pesquisa:

O Objetivo Geral da pesquisa é "construir com os docentes que atuam no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IFRO- Câmpus Vilhena uma proposta de avaliação de aprendizagem a partir da análise das concepções que orientam a prática pedagógica no IFRO e da perspectiva da avaliação mediadora".

O Objetivo Específico será "Caracterizar a prática avaliativa dos professores do Ensino Técnico Integrado ao Médio do Instituto Federal de Educação – IFRO, Câmpus Vilhena, destacando as finalidades que a norteiam e os instrumentais utilizados para operacionalizá-la; Identificar estratégias utilizadas pelos professores no sentido de minimizar as dificuldades que se apresentam no exercício da prática avaliativa; Estudar as concepções de avaliação numa perspectiva de mediação; Estabelecer uma relação entre a formação docente e as concepções de avaliação da aprendizagem; Apresentar um plano de ação de prática avaliativa mediadora no IFRO - Câmpus Vilhena".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Nos questionários das entrevistas não há perguntas que vá deixar o sujeito constrangido e como benefício, a construção coletiva de uma proposta de avaliação mediadora.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Busca-se com esta pesquisa, contribuir para que os profissionais em educação reflitam sobre a forma com que a avaliação da aprendizagem escolar vem sendo desenvolvida e busquem a melhoria do processo avaliativo, promovendo o

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965, Câmpus José Ribeiro
Bairro: Centro CEP: 78.000-000
UF: RO **Município:** Porto Velho
Telefone: (69) 1182-2111 **e-mail:** cep.unir@yahoo.com . br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



desenvolvimento pleno de seus estudantes e de suas funções psicológicas superiores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Esta pesquisa corresponde e atende às exigências éticas e científicas indicadas na Res.

CNS 446 de 12/12/2012 que contém as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

Recomendações:

Não há!

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sou favorável a aprovação do Projeto em pauta, baseado na Resolução 446 de 12 de dezembro de 2012.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

PORTO VELHO, 28 de Julho de 2014.

Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)

Endereço: Avenida Presidente Dutra, 2965, Câmpus José Ribeiro
Bairro: Centro **CEP:** 78.000-000
UF: RO **Município:** Porto Velho
Telefone: (69) 1182-2111 **e-mail:** cep.unir@yahoo.com . br